

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Губина Светлана Тельмановна

***ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
ПЕДАГОГОВ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
СРЕДСТВ ВОЗДЕЙСТВИЯ***

19.00.07 – Педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель –  
доктор психологических наук,  
профессор А.А. Баранов

Ижевск 2006

## Содержание

	стр.
<b>Введение</b>	4-12
<b>Гл.1. Эмоциональное выгорание – показатель несформированности актуально-ценностной сферы личности</b>	13-52
1. Исследование феномена эмоционального выгорания в современной науке	13-22
2. Значение субъективных переживаний для процесса актуально-ценностного личностного развития	22-34
3. Стресс-толерантность личности в ситуациях жизненных изменений (анализ аффективности и содержательно-качественной характеристики переживаний)	34-43
4. Эмоциональное выгорание – как показатель несформированности актуально-ценностной сферы личности	43-51
<b>Выводы по 1 главе</b>	51-52
<b>Гл. 2. Музыкальное воздействие – как диагностирующее и развивающее психологическое средство, способствующее формированию актуально-ценностной сферы личности</b>	53-106
1. Исследование в науке значение восприятия музыки на развитие личности	53-61
2. Типологии музыкального восприятия и предпочтений в современной науке	61-65
3. Характеристика Б-бытийного и Д-дефицитарного типов восприятия музыки педагогами	65-72
4. Проективная методика МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест)	73-106
1) Музыка в качестве стимульного материала в проективной методике	74-81
2) Общие категории анализа в методике МАСТ	81-84
3) Частные категории анализа в методике МАСТ	84-90
4) Некоторые особенности интерпритации тестовых показателей	90-92
5) Потенциал методики МАСТ	93-98

6) Данные по надёжности, валидности и стандартизации тестовых показателей	98-102
7) Технология тестирования	102-104
<b>Выводы по 2 главе</b>	104-106
<b>Гл. 3. Организационно-методический комплекс музыкальных психологических средств профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов</b>	107-154
1. Предпосылки для разработки комплекса психопрофилактических и психокоррекционных музыкальных средств воздействия (на основе исследования связи показателей развития эмоционального выгорания и качества субъективного восприятия музыки)	107-111
2. Использование комплекса музыкальных психологических средств воздействия (упражнений) с учётом постановки индивидуальных задач	112-118
3. Циклы музыкальных психологических средств воздействия	118-146
1) Цикл 1	118-127
2) Цикл 2	127-132
3) Цикл 3	132-138
4) Цикл 4	138-146
4. Инструкция к применению и значение использования организационно-методического комплекса профилактики и коррекции эмоционального выгорания в условиях профессиональной деятельности	146-153
<b>Выводы по 3 главе</b>	153-154
<b>Заключение</b>	154-156
<b>Библиография</b>	158-179
<b>Приложения</b>	180-188

## ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования требует от педагога как от профессионала быстроты и точности его действий, операций и должного уровня сформированности его эмоциональной сферы. С другой стороны, низкая степень социальной защищенности, при высокой профессиональной динамике, влияет на мотивационную сферу, несмотря на то, что личностная зрелость педагога является одним из главных критериев, необходимых для профессиональной успешности в современных условиях жизни. Педагог как субъект образовательного процесса воздействует на личность ученика через призму сформированности своей актуально-ценностной сферы, поэтому, если он подвержен эмоциональному выгоранию, то нуждается не только в психотерапевтической помощи, но и в приобретении конструктивных навыков саморегулирования субъективной личностной сферы, соответственно естественным закономерностям актуально-ценностного развития.

В настоящее время проблема эмоционального выгорания для специалистов профессий помогающего типа (в частности педагогов) стоит достаточно остро. «Синдром эмоционального выгорания» - (СЭВ) удостоен диагностического статуса (МКБ – 10: Z73 – «Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью»). Предпосылки возникновения СЭВ, динамика его развития изучается сравнительно недавно как отдельно взятое понятие, например, в отечественной науке: Т.В. Форманюк, 1994; В.В. Бойко, 1996; А.А. Руквишников, 2001; С.В. Умняшкина, 2001; М.М. Скучаревская, 2002; В.Е. Орел, 1995, 1999, 2005; М.В. Борисова, 2003; М.В. Агапова, 2004 и др. В зарубежной науке: G. Freudenberger, 1974; L. Hallsten, 1985; C. Maslach, 1978, 1986; L. Richard, R.L. Schwab, 1986; D. Kleiber, D. Enzmann 1990; M.P. Leiter, 1992; B.P. Buunk, W.B. Schaufeli, 1993; J. Daniel, I. Shabo 1993 и др. Достаточно часто, феномен «эмоционального выгорания» рассматривается в контексте изучения влияния профессионального психологического стресса - как результат «профессиональной деформации» (В.Е. Орёл, 1995; Е.В. Иванова,

2003; Р.Ж. Тюлюпергенева, 2004; М.В. Агапова 2004 и др.). В современных научных исследованиях наблюдается тенденция расценивания эмоциональное выгорание как психическое образование, представленное в виде «антисистемы» (В.Е. Орёл, 2005). Функционирование данной «антисистемы» рассматривается в виде иерархической последовательности проявления симптомов ЭВ по принципу углубления *«...интеграции отдельных симптомов выгорания в симптомы комплексы и через них – в базовые подструктуры»* (В.Е. Орёл, 2005, с. 45). Исследования взаимосвязи выраженности тенденции самоактуализации и развития СЭВ (С.В. Умняшкина, 2001; М.В. Агапова, 2004) указывают на то, что *«уровень эмоционального выгорания взаимосвязан с особенностями проявления самоактуализации в структуре личности»* (М.В. Агапова, 2004, с. 9). При разработке практических средств воздействия с целью профилактики и коррекции эмоционального выгорания необходимо рассматривать возможность применения не только комплексного воздействия на отдельные структурные образования личности, которые находятся в основе соответствующих механизмов для активизации копинг-ресурсов, но и учитывать универсальные механизмы гармонизации уникальной субъективной целостности личности. Важнейшим аспектом является анализ субъективных переживаний в процессе профилактических и коррекционных мероприятий. Акцентирование внимания не на внешней противопоставленности эмоций, а на их охватывающей, мобилизующей и регулирующей функции. **Актуальным** представляется поиск доступных психологических средств в рамках таких научных методологических подходов, в которых бы уделялось внимание субъективным переживаниям как активизирующим стимулам, генерирующим универсальные свойства личности как единого целого. Данная необходимость является особенно актуальной, поскольку, в отечественной научной практике *«... отмечается почти полное отсутствие адекватных психокоррекционных мероприятий, направленных на психологическую помощь специалистам подверженным эмоциональному выгоранию»* (М.В. Агапова, 2004).

Музыка создаёт широкие возможности для использования её в качестве психологического средства, регулирующего эмоциональную сферу и гармонизирующего субъективную целостность личности благодаря таким свойствам, как *интонационность, процессуальность, резонансность*. По сравнению с другими видами искусства, музыка оказывает более динамичный (быстрый) эффект воздействия на воспринимающего, так как выполняет гностическую функцию особого невербального познания - *постижения интонационного смысла* (Б. Асафьев, 1971; Г.С. Тарасов 1996; В.Н. Холопова, 1990 и др.). В современной науке существует тенденция рассматривать музыку как средство, а музыкальное восприятие как способ настройки на *базисные содержательные формы*, определяющие универсальные механизмы гармонизации субъективной целостности личности (Д.К. Кирнарская, 1997).

Таким образом, **проблема** исследования обусловлена необходимостью изучения значения музыкального восприятия и качества субъективных переживаний в процессе этого воздействия, с перспективой использования соответствующих закономерностей для гармонизации актуально-ценностной сферы личности педагога, где эмоциональное выгорание является показателем её несформированности.

**Цель исследования** состоит в разработке и обосновании музыкальных психологических средств воздействия, направленных на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания педагогов.

**Объект исследования:** профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов.

**Предмет исследования:** музыкальные психологические средства воздействия, направленные на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания педагогов.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что эффективная психологическая профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов может быть осуществлена музыкальными средствами, если они обладают:

- особенностью *фасилитировать* позитивно окрашенные аффективные переживания;
- особенностью *диагностировать* качественно-содержательную выраженность актуальных потребностей личности (соответственно иерархической структуре мотивации на пути к самоактуализации);
- особенность *формировать* актуально-ценностную сферу личности в процессе переживания новых, актуально-ценностных образных содержаний.

В соответствии с предметом, целями и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи**:

1. Осуществить анализ теоретических и практических исследований феномена эмоционального выгорания и типов восприятия музыки представленных в науке;
2. Выявить качественные особенности субъективного восприятия музыки внутри типов: «Б (бытийного)» и «Д (дефицитарного)» и сравнить уровень эмоционального выгорания испытуемых, которые воспринимают музыку соответственно данных типов;
3. Разработать проективную методику МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест): категории анализа; техническое сопровождение процедуры тестирования; представить данные по валидности и стандартизации тестовых показателей и привести примеры интерпретации;
4. Разработать организационно-методический комплекс психологических средств воздействия с использованием музыки с целью профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов;

**Методы исследования.** Для реализации поставленных задач использовались:

- методы теоретического исследования: изучение и теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования;

- методы эмпирического исследования: наблюдение, беседа, констатирующий и формирующий эксперименты; психодиагностические методы (методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко, методика САТ, методика исследований представлений личности о себе Q-сортировка В. Стефансона, авторская методика МАСТ);
- методы математико-статистического анализа: ранговая корреляция Спирмена, G-критерий знаков (критерий Мак-Немара), L-критерий Пейджа, критерий  $\chi^2$  Фридмана.

**Методологическую основу исследования** представили объяснительные принципы в психологии: развития, субъектности; феноменологический и холистический подходы. Частные принципы: значимости планирования жизненных целей (В.Г. Асеев, А.Ю. Фридман); единства смыслопридания и смыслонаполнения, действительного существования (Ф. Brentano, Э. Гуссерль), изоморфизма (А. Маслоу).

**Теоретическую основу исследования** составили: концепция структурно-функциональной организации и генезиса психического выгорания (В.Е. Орел); теоретические разработки, раскрывающие взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и самоактуализацией (С.В. Умняшкина, М.В. Агапова); концепция, раскрывающая взаимосвязь стресс-толерантности и профессионального мастерства педагогов (А.А. Баранов); концепции актуальности и природы мотиваций в зависимости от модальности субъективных переживаний (В.Г. Асеев, А.Ю. Фридман, Ф.Е. Василюк); концепции самоактуализации (А. Маслоу) и идентичности личности (В.Ю. Хотинец); феноменологическая теория личности (К. Роджерс); концепция проективной психологии «New Look» (Д. Брунер); концепции, раскрывающие значение влияния музыкального восприятия на развитие личности (Д.К. Кирнарская, А.Л. Готсдинер, В.Г. Иванченко).



### **Научная новизна исследования:**

- предложена типология субъективного восприятия музыки в рамках дуализма типов: «Б (бытийного)» и «Д (дефицитарного)» - на основе качественного анализа воображаемых образов, динамики субъективных переживаний с учётом уровня аффективности и модальной направленности;
- изучено влияние синдрома «эмоционального выгорания» на процесс субъективного восприятия музыки в рамках рассмотренных типов «Б (бытийного)» и «Д (дефицитарного)»;
- определён потенциал музыки в качестве психопрофилактического и психокоррекционного средства для педагогов, направленного на: а) устранение синдрома эмоционального выгорания; б) личностный рост и самоактуализацию.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что теоретически обосновано использование аудиального стимульного материала в виде фрагментов музыкальных произведений для диагностики индивидуальных различий в развитии актуально-ценностной сферы личности педагогов и доказана связь между эмоциональным выгоранием педагога и его субъективным восприятием музыки, а также, выявлены психологические механизмы, объясняющие взаимосвязь субъективного восприятия музыки педагогом с его актуально-ценностной сферой личности.

**Практическая значимость** исследования заключается во внедрении организационно-методического комплекса, направленного на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания педагогов с использованием музыкальных психологических средств воздействия, который составили авторские разработки: проективная методика МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест), циклы музыкальных и звуковых психологических средств воздействия (упражнений), направленные на формирование актуально-ценностной сферы личности. Результаты и материалы исследования включены в процесс подготовки и переподготовки педагогов-психологов и

социальных педагогов средних общеобразовательных школ в системе вузовского и послевузовского образования.

**База исследования.** В исследовании участвовало 199 человек (115 при исследовании типологий восприятия музыки, 84 при разработке профилактических средств воздействия). Все испытуемые являлись социальными педагогами и психологами сферы образования города Глазова (Удмуртская Республика) и имели законченное высшее педагогическое образование. Средний возраст составил 35 – 43 лет. При разработке проективной методики МАСТ (категорий анализа) участвовало 30 человек. При внедрении практических упражнений и повторной опрабации методики участвовало – 27 человек (экспериментальная группа). Контрольная группа составила – 27 человек.

**Внедрение и апробация работы.** Мероприятия по профилактике и решению проблемы эмоционального выгорания проходили: с педагогами школ города Глазова (Удмуртская Республика) в «Информационно-методическом центре» ГОРОНО (2005); с воспитателями «Реабилитационного Центра для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Глазова (2006). Материалы исследования включались в лекционные и семинарские занятия в спецкурсе «Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов»: для специалистов, проходящих повышение квалификации при подготовке к аттестации (2005-2006) в г.г. Ижевске, Глазове, Можге, Воткинске (Удмуртская Республика); для студентов факультета социальных и информационных технологий Глазовского государственного педагогического института, обучающихся по специальностям «Социальный педагог», «Педагог-психолог» (2005-2006).

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Эффективность психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных средств воздействия определяется с учётом индивидуальных особенностей развития актуально-ценностной сферы личности:

- для педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет коррекционную функцию, заключающуюся в перестройке актуально-ценностной сферы;
  - для педагогов со средним уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие не оказывает существенного влияния на актуально-ценностную сферу;
  - для педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет профилактическую функцию, заключающуюся в укреплении и подтверждении значимости актуальных ценностей.
2. Организационно-методический комплекс психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов состоит из следующих этапов:
- 1) *Организационный*, в котором осуществляется распределение всех участников психокоррекционной группы на три подгруппы, соответственно первичных показателей общего уровня эмоционального выгорания (низкие-средние-высокие).
  - 2) *Подготовительный* этап направлен на актуализацию мотивов и ценностей личности педагогов, обусловленных активизацией аффективно-когнитивных процессов психики и организмических ощущений с помощью музыкального воздействия; на данном этапе осуществляется развитие способности у педагогов к анализу субъективных переживаний в процессе слушания музыки.
  - 3) *Диагностирующий*, где проводится диагностика актуально-ценностной сферы личности с помощью авторской методики МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест). Качественный анализ результатов теста выявляет индивидуальные различия в актуально-ценностной сфере личности каждого педагога и определяет перспективы дальнейшей профилактико-коррекционной работы.

- 4) *Профилактико-коррекционный* - заключительный этап, на котором используются циклы авторских профилактико-коррекционных музыкальных упражнений в зависимости от полученных на предыдущих этапах результатов.

## **ГЛАВА 1. Эмоциональное выгорание - показатель несформированности актуально-ценностной сферы личности**

### **1. 1. Исследование феномена «эмоционального выгорания» в современной науке**

Синдром эмоционального выгорания – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального и умственного истощения, физического утомления, личностной отстранённости и снижения удовлетворённости выполняемой работой. Впервые подробное описание «эмоционального выгорания» (“burnout”) представил в 1974 году американский психиатр Н. Freudenberger, для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в тесном и интенсивном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. В 1976 году С. Maslach определила данное состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, а в работе утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам и пациентам. Симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счёт психосоматических компонентов, отнеся его к предболезненному состоянию, поэтому, в Международной классификации болезней (МКБ-Х) СЭВ отнесён к рубрике Z73 – «Проблемы, связанные с трудностью управления своей жизнью». Наиболее подверженными риску развития СЭВ являются представители профессий «помогающего», альтруистического типа: медики, педагоги, психологи, работники правоохранительных органов. Данные профессии объединяет факт повышенной ответственности за судьбы и здоровье людей – это можно расценивать как одну из главных причин продолжительного профессионального стресса. Исследования показывают, что существуют случаи выявления СЭВ у представителей профессий, для которых контакт с людьми вообще не характерен (например: программисты). Это ставит под

сомнение точку зрения о том, что развитие СЭВ связано, в первую очередь, с эмоциональным истощением, следующим из стресса межличностного взаимодействия. В.Е. Орел (2001) отмечает, что: *«Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе её»* (с. 90).

В настоящее время существует единая точка зрения на сущность феномена эмоционального выгорания и его структуру (С. Maslach 1993; С. Maslach, S.E. Jackson M.P. Leiter, 1996). Синдром имеет структуру из трёх составляющих:

1. *Эмоциональное истощение* (переживание снижения эмоционального тонуса, утрата интереса к работе, эмоциональная пресыщенность, агрессивные реакции);
2. *Деперсонализация* (циничные установки, обезличивание в отношениях, эмоциональный «холод» в выполнении профессиональных обязанностей помогающего типа);
3. *Редукция профессиональных достижений* (уменьшение значимости собственных профессиональных достижений, чувство некомпетентности, ограничение своих возможностей, снятие с себя ответственности, зависимость от других, высокая степень тревоги).

В работах исследователей, при описании динамики развития и структуры синдрома, достаточно часто, делается акцент на определённых качественных характеристиках, активизирующих развитие синдрома. Например, в контексте интерперсонального подхода, большее внимание уделяется межличностным отношениям - как основной причине развития выгорания (С. Maslach, W.B. Schaufeli, 1993; J.W. Jones 1980; L. Richard, R.L. Schwab 1986; M. Kessler 1991 и др.). При индивидуальном подходе в рассмотрении проблемы, на первый план, в качестве причин развития синдрома, выносятся мотивационная и эмоциональная сферы личности (M.P. Leiter, 1992; L. Hallsten, 1985; A. Pines, 1999; B.P. Buunk, W.B. Schaufeli 1993 и др.). В науке проводились исследова-

ния взаимосвязи между ситуативными и личностными факторами с целью выявления универсальных единых механизмов (С. Maslach, M. Leiter, 1997). В контексте интегрального подхода, выгорание рассматривается как экологическая дисфункция, основанная на взаимодействии личностных факторов и окружающей среды (J.F.X. Carroll, W.L. White, 1982). Некоторые учёные выделяют содержательные аспекты выгорания, которые представляются как самостоятельные (G. Dior, 1989).

В отечественной науке проблеме развития симптоматики аналогичной выгоранию (сгоранию) в профессиональной деятельности, уделяется внимание в контексте:

- изучения влияния профессии на жизнедеятельность, личностное становление (Е.М. Борисова 1981; Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров, 1983; Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев, 1985; Ю.П. Поваренков, 1991; А.К. Маркова, 1993; С.Г. Геррерштейн, 1998; Л.М. Митина, 1998; Е.А. Климов, 2003; и др.);
- теоретического анализа последствий защитного поведения в ситуациях профессионального стресса (Н.А. Вигдорчик, 1983; С.К. Нартова-Бочавер, 1997; Р.М. Грановская, И.М. Никольская, 1999; Ю.В. Постылякова, 2004 и др.);
- изучения феномена «профессиональной деформации» (В.В. Бойко, 1996; Е.И. Рогов, 1988; Л.Н. Корнеева, 1991; В.Е. Орел, 1995; А.Р. Фонарёв, 2001; Е.В. Иванова, 2003; Р.Ж. Тюлюпергенева, 2004 и др.).

Подробное изучение СЭВ как отдельно взятого феномена, проводят в своих работах: Т.В. Форманюк, 1994; В.В. Бойко, 1996; Н.Е. Водопьянова, 2000; С.В. Умняшкина, 2001; А.А. Рукавишников, 2001; М.М. Скучаревская, 2002; М.В. Борисова, 2003; К.О. Малишева, 2003; О.В. Крапивина, 2004; М.В. Агапова, 2004; В.Е. Орел, 1999, 2001, 2005 и др.

В целом, динамика СЭВ представляет собой комплексное явление, где, как отмечают многие исследователи, предшествует период повышенной ак-

тивности, который М. Burisch называл как «предупреждающая фаза – период чрезмерного участия» (М. Burisch, 1989), когда человек полностью («страстно») поглощён работой и отказывает себе во многих потребностях, забывая о собственных нуждах. С. Maslach указывала, что *«выгорание усиливается всякий раз, когда границы... начинают стираться, и работа занимает большую часть жизни»* («Профессиональное выгорание: как люди справляются», <http://edinorog.boom.ru>). Другими словами, поглощённость рабочим процессом, с одной стороны, является показателем здоровой самоактуализированной творческой активности (А. Маслоу, 1999), а с другой стороны, представляется предопределяющим фактором для развития СЭВ. Существует точка зрения, что к группе риска развития СЭВ относятся, в первую очередь люди, увлечённые профессией; живущие в интенсивной динамике профессиональной деятельности; специалисты, ставящие перед собой смелые и сложные рабочие задачи. М. Burisch образно выразил мысль, что *«тот, кто выгорает, когда-то должен был загореться»* (цит. по Т.И. Ронгинской, 2002, с.87). К. Кондо (1991) объяснял это тем, что выгоранию подвержены именно те, кто работают с особым интересом, ориентированно на оказание помощи людям. Но, если данный процесс не достигает должного эффекта, то наступает постепенное разочарование, потеря психической энергии приводит к психосоматической усталости (изнурению) и эмоциональному истощению, результатом которого, является чувство профессиональной некомпетентности. Эмоциональное выгорание можно рассмотреть в виде образного «прогрессивного пятиступенчатого подхода» (по Д. Гринберг, 2004, с.350-351):

1. *Медовый месяц* (испытывание удовольствия от рабочего процесса, повышенная активность, направленная на профессиональное самоутверждение);
2. *Недостаток топлива* (испытывание усталости, активное прибегание к алкоголю, табаку и др., проблемы со сном );



3. *Хронические симптомы* (испытывание изнеможения, подверженность заболеваниям, ощущения острой злобы и чувства подавленности);
4. *Кризис* (возможно развитие настоящего заболевания, в результате чего потеря работоспособности, из-за пессимизма проблемы в семье);
5. *Пробивание стены* (физические и психические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие болезни, которая может угрожать жизни, карьера находится под угрозой).

Таким образом, первые симптомы выгорания возникают «немедленно», если происходит несоответствие между собственным вкладом и полученным или ожидаемым вознаграждением (в зависимости от того, что данный субъект считает для себя «наградой»). Существуют попытки рассматривать динамику развития СЭВ в рамках континиума «вовлечённость-выгорание» (С. Maslach, M.P. Leiter, 1997), когда речь идёт о двухстороннем процессе, где главным является профессиональное самоопределение личности. Это наводит на мысль о том, что *«...понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом»* (В.Е. Орел, 2001, с.90). Исследования взаимосвязи СЭВ и процессов самоактуализации личности указывают на наличие отрицательной корреляционной связи (С.В. Умняшкина, 2001; М.В. Агапова, 2004 и др.). Это является важным фактом, поскольку, *«использование ...психотехнологий в социально-психологической психокоррекционной программе для специалистов помогающего типа профессий, направленной на восстановление процессов самоактуализации личности с учётом фаз и глубины эмоционального выгорания эффективно»* (М.В. Агапова, 2004, с.10). Таким образом, СЭВ представляет собой выработанный личностью, механизм психологической защиты (В.В. Бойко, 1996), составляющий «целостное динамическое интегральное психическое образование» (В.Е. Орел, 2005), которое функционирует по прогрессирующему типу развёртывания симптоматики (А.А. Рукавишников, 2001), создаёт предпосылки для хронического

эмоционального стресса (М.В. Борисова, 2003). Данное образование, как некая «антисистема», подключает качественные характеристики синдрома в иерархической последовательности (В.Е. Орел, 2005), являясь показателем целостного функционального «сбоя» процесса профессионального самоопределения. С. Maslach отмечала, что профессиональное выгорание распространяется и даёт отпечаток на другие сферы жизнедеятельности личности, не связанные с профессией, например, семейные отношения. Можно предположить, что фаза редукции в СЭВ является показателем дизгармоничности функционирования целостности личности, вообще. Поскольку, психологическое здоровье – это *«...обретаемая индивидом, в процессе его становления целостность, предполагающая личностную зрелость, интеграцию жизненного опыта»* (Л.Б. Соколовская, 2004, с.16), где профессиональный опыт несёт в себе важную роль.

В отечественной психологической научной мысли, рассуждения проводятся аналогичным образом при рассмотрении:

- человека как субъекта преобразующего самого себя (С.Л. Рубинштейн, 1946; К.А. Абульханова-Славская, 1987; Б.В. Братусь, 1988; Л.И. Анциферова, 1994; Д.В. Громов, 2002; Л.Б. Соколовская, 2004; Н. Хамитова, 2002 и др.);
- природы формирования субъективной феноменологической реальности (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, 1997; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2000; С.Д. Дерябо, 2002 и др.);
- смысла и ценности жизни, природы субъективной значимости времени (Н.Ф. Добрынин, 1954, 1969; Т.Н. Березина, 1997; Д.А. Леонтьев, 1999; К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, 2001; А.Ю. Фридман, 2004; Е.В. Некрасова, 2005 и др.).

В зарубежной науке проблема профессионального самоопределения, как важнейшего фактора на пути целостного развития личности, его становления

и самоактуализации, рассматривается в фундаментальных концепциях: А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла и др.

Существует ряд психодиагностических методик, которые направлены на изучение динамики развития эмоционального выгорания, например: опросник “Maslach Burnout Inventory” (MBI) (Е.П. Ильин, 2005, с.366-369); методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко (А.В. Батаршев, 2004, с.281-283); опросник поведения и переживания, связанного с работой (AVEM) (U. Schaarschmidt, A.W. Fischer, 1996) и др.

В научных исследованиях, достаточно часто, проводятся попытки объединения или сравнения понятий «эмоциональное выгорание» и «профессиональная деформация» (В.В. Бойко, 1996; Н.В. Гришина, 1997; Т.В. Форманюк, 1994; М.В. Агапова, 2004; Е.В. Иванова, 2003 и др.). Л.Н. Корнеева (1991) даёт определение «профессиональной деформации» как *«...резкое заострение качеств личности работника, перенесение вовне профессиональных стереотипов поведения, мышления, общения, приводящее к осложнениям во взаимодействии человека с другими людьми и делающее его поведение неадекватным обстановке»* (с.161). В некоторых исследованиях, изучающих влияние профессии на личность, «профессиональная деформация» рассматривается как компенсация на отсутствие творчества в профессиональной деятельности (М.В. Агапова, 2004), как дефицитарное психическое состояние (Р.Ж. Тюлюпергенева, 2004), как следствие нарушения личностной целостности (Е.И. Рогов, 1988; С.П. Безносков, А.Г. Иваницкий, В.Я. Кикоть, 1996; Е.В. Иванова, 2003 и др.), как следствие отсутствия динамического равновесия в системе ценностей (О.М. Любимова, 2004 и др.). В любом случае, профессия в зависимости от её типа оставляет свой «отпечаток» на тенденции в формировании модели образа мира (Е.А. Климов, 2003), и насколько гармонична личность сама по себе, такое качественное значение оказывает на неё профессия (Н.В. Гришина, 1997).

Профессия социального педагога и психолога сферы образования находится в наиболее вероятной группе риска по развитию эмоционального выгорания. Т.С. Тихомирова (2004), например, отмечает, что *«для многих педагогов, проработавших в школе 15-20 лет, характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание». У трети из них (более 30%) показатель степени социальной адаптации не выше, чем у больных неврозами»* (с.50). Многочисленные исследования показывают, что хронический эмоциональный стресс в профессиональной деятельности (М.В. Борисова, 2003), использование избегающих стратегий совладания, а именно «защитного» эмоционально-ориентированного совладания (Ю.В. Постылякова, 2004), а также неудовлетворённость базовых личностно значимых ценностей, неконструктивное решение профессионального кризиса, - всё это является причиной формирования базовых детерминант профессиональной деформации педагога в виде таких качеств как: авторитарность, ригидность и некритичность мышления, завышенная самооценка, социальная зависимость, консерватизм (Е.В. Иванова, 2003). С одной стороны, такие характеристики являются показателями низкой стресс-толерантности, а с другой - представляют собой внутренние факторы эмоционального выгорания (B.P. Buunk, W.B. Schaufeli, 1993), что в итоге можно расценивать как профессиональный кризис. При проведении профилактики эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости в профессиональной деятельности (в частности педагога) необходимо учитывать универсальные механизмы, обеспечивающие организацию комплексного воздействия преодоления стресса. А.А. Баранов (2002) рассматривает четыре стратегии эффективного противодействия стрессогенам педагогов, обладающих высоким профессиональным мастерством: 1) *мотивационная* (направленность на педагогические цели); 2) *профессионально-компетентная* (развитая операциональность профессионально значимых качеств); 3) *рефлексивная* (пониженность импульсивно-агрессивных тенденций, развитая самодостаточность и социальная автономность); 4) *коммуникативно-пластичная* (мно-

гообразие и быстрота смены коммуникативных программ). Таким образом, стресс-толерантность, эмоциональная устойчивость (как показатель отсутствия эмоционального выгорания) здоровой личности – это сохранение целостности и тождественности человека самому себе (В.М. Русалов, 1990), единство самотрансценденции и самоактуализации (А.А. Реан, 1999), что в свою очередь, демонстрируется в открытой личностной позиции (О.Н. Финогенова, 2004), с высоким уровнем субъективного благополучия (Г.Л. Пучкова, 2003). В рассмотрении перспектив изучения ЭВ необходимо уделять больше внимание значению субъективных переживаний (на анализ взаимосвязей уровня аффективности с учётом модальности и качественного содержания), с целью выявления значения ЭВ для динамического функционирования психологической целостности личности с учётом перспектив развития. В данном контексте, ЭВ может быть рассмотрено в качестве показателя невозможности удержания целостной личностной системы в состоянии равновесности в виду отсутствия *открытости*. Таким образом, при разработке личностно-направленных развивающих технологий, ЭВ может быть рассмотрено как катализатор, как «пусковой механизм» (особенно на более поздних стадиях развития синдрома) для активизации гетеростатической тенденции в личностном развитии с целью выхода на новый актуально-ценностный уровень. Поскольку, как показывают современные исследования профессиональной деятельности педагогов, наиболее актуальным является решение проблемы неудовлетворённости базовых личностных ценностей, что в свою очередь, приводит к падению общего уровня позитивного самоотношения (О.М. Любимова, 2004), к показателям СЭВ в виде деперсонализации и редукции личностных достижений.

Необходимо отметить, что в зарубежной и *«в отечественной практике ... отмечается почти полное отсутствие адекватных психокоррекционных мероприятий, направленных на психологическую помощь специалистам, подверженным эмоциональному выгоранию»* (М.В. Агапова, 2004, с. 134). При

постановке вопроса о решении практических целей и задач, направленных на профилактику и коррекцию СЭВ, чаще всего, у ряда учёных делается акцент на необходимости использования и внедрения:

- информационных программ, рассматривающих позитивные и негативные стороны влияния профессии на личность с учётом индивидуальных особенностей (R.L. Schwab, S.E. Jackson, R.S. Schuler, 1986 и др.);
- развивающих программ, направленных на гармонизацию субъективной актуальноценностной направленности личности и специфических требований профессиональной среды (А. Antonovski, 1987; А. Pines, 1999; Е.В. Иванова, 2003; В.Б. Челпанов, 2003; К.О. Малишева, 2003 и др.);
- психодиагностических средств, направленных на отбор персонала для работы в определённых областях деятельности с высоким риском ЭВ (Н.А. Вигдорчик, 1983; О.Д. Привалова, 2004 и др.).

## **1.2. Значение субъективных переживаний для процесса личностного актуально-ценностного развития**

Согласно логики принципа развития, который внутренне связан с другими регулятивами научного познания, такими как детерминизм и системность, человеческая личность – это целостная самоорганизующаяся динамическая система, которая подвержена постоянным изменениям под воздействием внутренних и внешних причин. Данные изменения происходят закономерно, поскольку, с одной стороны, проводится преемственность в смене уровней при различных преобразованиях процесса развития, а с другой стороны, происходит становление качественно новых форм не сводимым к предшествующим. В современной науке прослеживается тенденция канцептуальной интеграции в исследовании процессов развития, где, например, человек рассматривается как «многомерная экоцелостная личность» (Э.В. Андреев, А.В. Миронов, С.В. Шефель 2003), создающая самого себя без противопоставления и

поляризации прошлого и будущего, а исследуемая в рамках органично-гармоничного синтеза, в контексте интуитивно-цельно-гармонизирующего подхода «...который, по существу и называется логикой творчества жизни» (там же, с.238).

Нормальному развитию свойственна непрерывная смена состояний равновесия и неустойчивости – это непрерывный взаимодополняющий процесс, посредством которого организм удовлетворяет свои потребности и восстанавливает баланс, когда сталкивается с какими-либо требованиями или потребностями, выводящими данный организм из состояния равновесия. Здоровье подразумевает адекватное течение гомеостатического процесса, в то время болезнь означает о невозможности нахождения в прежнем состоянии. В традициях гуманистической психологии акцентируется большее внимание на изучение динамических механизмов, обеспечивающих психологический «переход», из одного поддерживающего здорового открытого равновесного состояния к другому. Основная идея состоит в том, что человек поднимается над теми мотивами, которые образуют связь с остальным животным миром, и ищет личного совершенствования, то есть, он сосредоточен над тем, чем позволяет стать его потенциал. Такая концепция личности не может существовать без прочных философских основ в виде положения о значении *гетеростаза*. Важным является изучение феномена, который, например, Ф. Перлз (1993) называл «границей контакта», то есть, когда система ориентации выполнила свою функцию, организм начинает управлять собой и окружающей средой таким образом, что состояние равновесия восстанавливается, а гештальт (законченность, целостность чего-либо) закрывается. На смену «старому» приходит новый гештальт, что в свою очередь, и составляет процесс качественного изменения, перехода и развития. Данный процесс является глубоко индивидуальным, несмотря на то, что разворачивается на основе универсальных закономерностей, а определение «границ контакта» возможно только с помощью анализа качества субъективных переживаний, которые яв-

ляются показателями динамики внутриличностных психологических процессов.

Психологическая реальность феноменов является исключительной функцией того, как они воспринимаются людьми. Человеческие чувства не могут быть прямым отражением мира реальности, а действительная реальность – это реальность, которую наблюдает и интерпретирует реагирующий организм, а именно: человек ведет себя как интегрированный организм, как *холистическое* единое уникальное целое и это единство нельзя свести к составляющим частям его личности. *«Половина кусочка мела всё ещё является кусочком мела, только более коротким; половина дождевого червя – это половина дождевого червя, но всё ещё червь по сути; половина человека – отнюдь не человек»* (J. Shlien, 1963, p.305). Каждому человеку свойственно интерпретировать реальность в соответствии со своим субъективным восприятием, где единственной реальностью является «психологическая реальность» (G. Kelly, 1970; C. Rogers, 1961) – это то, как человек воспринимает и интерпретирует любую информацию, которую получает посредством чувств. Чтобы понять, почему человек думает и ведет себя данным образом необходимо постичь его внутренний мир, - то есть, субъективный опыт является ключом к пониманию поведения. К. Роджерс (1986) отмечал, что *«внутренний мир индивида сильнее влияет на его поведение, чем внешние стимулы окружающей среды»* (с. 227).

Таким образом, ключевым аспектом психологического исследования функционирования динамических механизмов, обеспечивающих психологический «переход», из одного поддерживающего здорового открытого равновесного состояния к другому, является анализ субъективных переживаний человека. Модальностная характеристика, качественное содержание и уровень аффективности субъективных переживаний могут служить диагностической и прогностической «подсказкой» для исследователя, изучающего феноменологические перспективы личностного развития отдельно взятого ин-



дивидуума. «Эмоция – есть некоторый способ понимания (*apprehender*) мира» (Ж.-П. Сартр, 1984, с.130), отсюда, переживание чувства подразумевает получение индивидом эмоционального содержания и личностного смысла (когнитивного содержания) одновременно. С.Л. Рубинштейн (1946) указывал, что значимым отношение становится только на основе переживания, тем самым преобретая смысл, а с приходом смыслов предметный мир переживается как реальность (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, 2000), то есть, переживание, осознание и выражение данного чувства - абсолютно конгруэнтны.

Сенсорный и висцеральный опыт необходимо рассматривать скорее в психологическом, чем в физиологическом плане, поскольку, человеческая жизнь регулируется, согласно К. Роджерсу, «*организмическим оценочным процессом*» (по Л. Хьеллу, Д. Зиглеру, 1999, с.541). Переживание, которое воспринимается человеком как сохраняющее или развивающее оценивается им позитивно, или наоборот переживание, которое воспринимается как негативное или противоречащее сохранению или развитию человека оценивается негативно. Работа данного механизма основывается на первоначальном и фундаментальном базовом образовании в виде недифференцированного «феноменального поля» восприятия, когда ощущения тела и внешние стимулы переживаются нерасчленённо новорождёнными детьми. Иначе говоря, младенец или ребёнок оценивает каждое новое переживание с позиции того, насколько оно способствует его врождённой тенденции актуализации (например: пища, сон, любовь, безопасность – оцениваются позитивно, так как они способствуют росту и развитию организма) и это оценивание происходит из его спонтанной реакции на непосредственное переживание. Но сохранить в первозданности это истинно открытое, очевидно «честное» восприятие - «самым совершенным признаком истинности служит очевидность...» (Современная буржуазная философия. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1972, с.471) с возрастом удаётся всё в меньшей степени, несмотря на то, что этот принцип сохраняется на протяжении всей человеческой жизни, то есть, если на раннем

этапе жизни он представлял собой потребность актуализации, то с постепенной дифференциацией «феноменального поля» восприятия (образованием Я-концепции) он стал представлять потребность актуализации СЕБЯ. К сожалению, врождённую потребность самоактуализации удовлетворяют далеко не все люди, хотя это является, на первый взгляд, простой и естественной задачей. Причиной этого является отсутствие удовлетворения базовой потребности безопасности, которое закладывается в раннем детстве. А. Маслоу считал, что ребёнок, чувствующий безусловную любовь родителей имеет здоровое представление о процессе личностного роста, поскольку он ощущает, что удовлетворению основных его потребностей ничто не угрожает. Рост приносит удовольствие, и человек стремится стать настолько хорошим, насколько позволяют его способности. И наоборот, тревога и страх за безопасность не даёт возможности реализации истинного потенциала, что приводит к депривации основных потребностей. Поэтому, *«интересы безопасности доминируют над интересами развития...»* (А. Маслоу, 1997, с.78). При отсутствии базовой безопасности, человек не чувствует субъективных актуальных жизненных потребностей и руководствуется «условиями» неактуальных ценностей (С. Rogers, 1977), которые вносят деформацию в процесс адекватного восприятия, разрушая при этом прямую связь с организмическим оценочным процессом. Происходит искажение видения мира через призму оценок других людей. Восприятие, в данном случае, направлено на постоянное поддержание субъективной безопасности и положительной оценки других, а переживания представляют собой реакцию в виде подтверждения или отсутствия подтверждения этого поддержания. Неестественность такого функционирования заключается в том, что индивид организмически «двигается» в одном направлении, в то время как его сознательная жизнь направлена в другую сторону. Согласно принципу единства актов смыслопридания и смыслонаполнения Ф. Brentano, Э. Гуссерля (по А.В. Лаврухину, 2001, с.64), для получения феноменологического опыта, необходимо соединение двух со-

ставляющих: рефлексивного восприятия и интенционального акта, иначе процесс разварачивается односторонне – только на фоне интенциональных предметных интересов. Разделение на внешнее и внутреннее в восприятии, приводит к отсутствию момента непосредственной «очевидности» единства истины и сущности, а это единство отнюдь не является плодом рассуждения, вывода или рационального познания. Сознательное разделение на «моё» и «чужое» является причиной формирования отчуждения, символизируя функцию не «в себе», а «для себя» (И.Б. Журавлёв, 2003).

Как отмечает Ф.Е. Василюк (1984), термин «переживание» необходимо использовать для обозначения особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой человек переносит трудные (критические) жизненные события. П.В. Симонов (1970) отмечает, что роль эмоций заключается в экстренном замещении, компенсации недостающих в данный момент необходимых знаний. Например, дефицитарные мотивы нацелены на снижение напряжения, тогда как мотивация роста (метамотивация) наоборот - на увеличение напряжения посредством поиска новых и волнующих переживаний. И.Н. Вербицкая (2003) отмечает, что занятия парашютным спортом формирует индивидуально-типологическую предрасположенность к занятиям экстремальными видами спорта, где личности свойственны следующие характеристики самоактуализации, как: эмоциональная устойчивость, эмпатийность, пластичность. В.Л. Петровский в исследованиях склонности к немативированному риску выявил, что субъект сам для себя стимулирует чувство тревожности, как некоторую прикованность к опасности, направленную на её преодоление, как некий «вкус к риску» (по М.А. Котик, 1981). К. Ясперс (1991) в своих философских рассуждениях уделял внимание феномену «страха» как движущей силе личностного развития, где его преодолением является обретение трансцендентально обоснованного осознания свободы, в противном случае, отмечал он, страх становится постоянно действующим двигателем вынужденного повиновения.

Объяснение в данных различиях способов решения проблемы субъективного напряжения (соответственно бытийной и дефицитарной мотивации), даёт принцип значимости (А.Ю. Фридман, 2004), рассмотренный в контексте тождественности понятий «значимость – ценность» в распределении очерёдности жизненных целей. Чем более жизненная цель приближена к настоящему, тем она является более актуальной, поскольку *настоящее* – это единственная подвижная область в жизненном пути субъекта, в которой осуществляется активность. Субъективная мотивационная значимость во временном распределении жизненных целей представлена на рисунке 1.

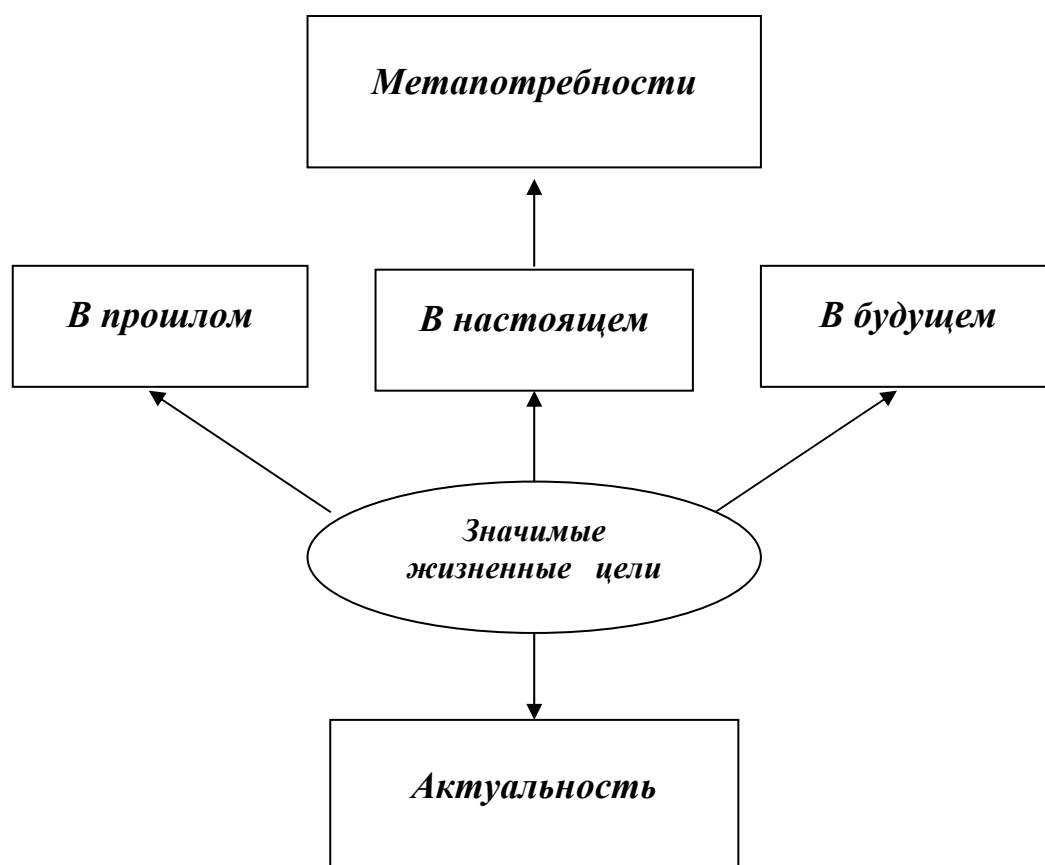


Рис. 1 Влияние субъективной мотивационной значимости на временное распределение жизненных целей.

Понятия «актуальность» и «настоящее» объединены друг с другом. Поэтому, субъект, реализующий актуально-ценностно-значимую цель, испытывает внутренний подъём, а переживания носят конструктивно-содержательный характер. Таким образом, **актуально-ценностное пережи-**

вание может быть только в контексте *субъективной* протяжённости **настоящего времени**. Поэтому мы имеем феномен постоянного увеличения напряжения при реализации метапотребности, независимо от количества часового (статистического) времени, которое потратится индивидуумом. Ещё фактически не выполненная метапотребностная цель, является актуально-ценностной, если представляется для субъекта как **«уже реально выполненной»**.

Как показывают исследования, фрустрация высоко значимых актуальных ценностей оказывает положительное влияние на динамику компонентной структуры самоотношения личности (О.М. Любимова, 2004). В моменты сильного актуально-ценностного напряжения происходит эффект *инсайта* — это экстатическое состояние в виде смещения эмоций (радости и слёз одновременно). Данное состояние можно охарактеризовать как вершинное («пиковое») переживание (А. Маслоу, 1997), при котором, происходит полная, хотя и длящаяся какое-то мгновение, утрата контроля, освобождение от страхов и сдерживающих начал. Исследователи указывают, что в состоянии вершинного переживания люди чувствуют полную гармонию с миром, теряют ощущение своего «Я» или выходят за его пределы. В такой момент, человек чувствует себя одновременно расслабленным и сильным, утратившим чувство времени и места (М. Hardeman, 1979; К. Ravizza, 1977 и др.). Например, буддисты называют аналогичное состояние «сатори», которое они испытывают в результате глубокой медитации во время обдумывания «коанов» (проблем в форме краткого и обычного парадоксального вопроса или утверждения, на который нельзя ответить или объяснить словестно; происходит возбуждение от ситуации интеллектуального «тупика», что становится недостаточно методов логического рассуждения). *«Давление возрастает до тех пор, пока в результате внезапного «взрыва» мыслящий и мысль сливаются во вспышке глубокого инсайта в природу реальности»* (Лама Анагарика Говинда, 1999, с. 77).

Таким образом, переживание, в любом контексте мотивации (бытийной или дефицитарной), направлено на достижение внутреннего, субъективного душевного равновесия, но если не достигается нового ценностного осознания, то противоречие остаётся не решённым. Продукт работы переживания является кратковременным и не конструктивным, если он отнесён не к внутренней, познавательной содержательной истинности, личностной ценности (Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова, 1993; О.М. Любимова, 2004 и др.), а только к внешней достиженческой форме. Тогда возникает внешний эффект постоянной «борьбы» с растущим напряжением, поскольку «ниша» осознания остаётся пуста и личностного развития не происходит, что приводит к постоянно усиливающейся фрустрации, а вместе с ней и дальнейшей дифференциацией в мировосприятии. Это формирует неосознаваемый внутриличностный конфликт: *«...феномены трудности и боли вносят в изначально гомогенный психологический мир дифференциацию внутреннего и внешнего...»* (Ф.Е. Василюк, 1984, с.92). Отсюда, высоко аффективные негативные переживания, представляют собой реакцию естественного подтверждения на неестественный процесс, связанный с существованием человека относительно условий неактуальных ценностей на данный момент его жизни, поэтому, они в изменённом виде отражают тенденцию актуализации и тем самым препятствуют истинному выражению этой тенденции. Аналогичным образом рассуждает О.М. Любимова (2004): *«...становление негибкой системы ценностей ведёт к обострению ценностных противоречий, которые переживаются субъектом как трудность принятия решения или как переживание неудовлетворённости...Результатом разрешения ценностного противоречия является установление динамического равновесия в системе ценностей, которое является следствием появления нового значения «старой» ценности, либо отказ от неё»* (с.45). Соответственно логики описанного выше механизма, усиление фрустрации будет выполнять конструктивную развивающую функцию, поскольку, данный процесс создаёт предпосылки для качественного но-

вого актуально- ценностного личностного изменения. Во многих научных исследованиях отмечается важное значение фрустрации для динамики личностного роста: как активизирующей процессы самопознания, самоанализа, как возможности уделить внимание таким качествам личности, которые в обычных условиях остаются скрытыми (М.А. Мкртчян, 1975); как представляющую потенциально личностную ценность (М. Deutsch, 1979); как благоприятное длительное и достаточно интенсивное воздействие, если оно активизирует «глубинный уровень адаптационной энергии» (Д.В. Громов, 2002); как напряжённость, выполняющая мотивационно-регуляционную функцию, способствующая реализации осознаваемого личностного заданного образца (Л.М. Ганьшина, 1999) и др. Конструктивным моментом в невозможности решения проблемы дефицитарного напряжения, основанного на условиях неактуальных на данный момент жизни субъекта ценностей, является то, что состояния усталости, боли, истощения – приводят к ослаблению работы механизмов психологической защиты, которые по своей сути, являются непродуктивными и вредноностными при решении внутриличностных конфликтов (А.А. Баранов, 2002; В.С. Роттенберг, В.В. Аршанский, 1984; В.С. Роттенберг, А.Н. Михайлов, 1990; Ж. Годфруа, 1992 и др.). Длительная фрустрация в условиях не актуальных жизненных ценностей приводит, в конечном итоге, к падению общего уровня позитивного самоотношения личности (деперсонализации). Окончательной пиковой точкой процесса высочайшего напряжения представляет собой эффект ослабления контроля сознания над ситуацией. Данный механизм описан авторами, изучавшими процесс прохождения процедур инициационного типа, как состояния близкого к экстатическому, при потери ориентации во времени и пространстве, ощущения прострации (Л. Леви-Брюль, 1999; Д.В. Громов, 2002), где *«...возвращение к жизни выглядит как своего рода воскрешение из мёртвых»* (А.Ф. Анисимов, 1971, с.117). После такого рода «возвращения», субъект демонстрирует стресс-

толерантность, у него усиливается способность к адекватной оценке фрустрационных ситуаций и к умению находить оптимальный путь их разрешения. В таблице 1 представлена характеристика переживаний, распределенных относительно уровня напряжения (оптимальный – высокий) с учётом качества мотивации (дефицитарная – бытийная).

Таблица 1

**Качественно-содержательная характеристика переживаний,  
относительно уровня напряжения**

Дефицитарная мотивация		Бытийная мотивация	
Уровень напряжения			
Высокий	Оптимальный	Оптимальный	Высокий
Сильная психологическая усталость, падение позитивного самоотношения (редукция личностных достижений); ослабление работы механизмов психологической защиты; чувство потери смысла и «опоры»; на уровне поведения: плаксивость, самобичевание, пессимистично-горестное высказывание «наболевшего».	Чувство постоянной «борьбы» с нарастающим напряжением; постепенное фрустрирование переживаний, закрепление дальнейшей дифференциации в восприятии «Себя» и «Окружающего мира». На поведенческом уровне проявление: тревожности, зависимости от окружающих, высокого самоконтроля при достижении целей.	Внутренний запрос на усиление напряжения посредством нового волнующего и разнообразного опыта; направленность на реализацию субъективного потенциала; постепенное усиление переживаний, связанных с удовлетворением метапотребности; на поведенческом уровне: принятие агрессии, целеустремлённость, независимость, уверенность в себе в достижении целей.	Сильный эмоциональный подъём, чувство САМОопределения и САМОуважения; ослабление работы сдерживающих психологических механизмов; чувство познания интимно-личностного смысла, ощущение «наполнения»; на уровне поведения: сопереживающее принятие других, смелое и честное высказывание «правдиво-сущностного», открытая личностная позиция.

В соответствии с феноменологическим принципом действительного существования, выдвинутым Ф. Брентано - *представление* является протяжённым актом, на основании которого, вырастают две другие формы данности: суждения и переживания, а также, с восприятием чего-либо – *воспринимается само наше восприятие*. Отсюда, достижение значимой цели определяется переживанием её выполнения в *субъективном настоящем времени как реально уже достигнутой*, что представляется главным определяющим критерием распределения качества мотивации как актуально-ценностной.



Поэтому, феномен принятия субъектом напряжения объясняется *незавершённостью процесса (нахождения в процессе в настоящий момент)*. С другой стороны, феномен непринятия субъектом напряжения объясняется отсутствием *субъективного временного процесса, вообще*.

Существует *два вида*, высокоаффективных и различных по модальности, переживаний, которые имеют разную качественную природу, основанную на бытийной и дефицитарной мотивации, но при этом направлены на единую цель – удовлетворение актуально-ценностной (осознанной или не осознанной) на данный момент жизни индивидуума, потребности:

- переживания (высоко аффективные и негативно окрашенные), направленные на разрушение обусловленного не актуальными ценностями принципа жизни индивида, за счет усиления дефицитарной дифференциации на: «необходимое» и «невозможное»; внешнее и внутреннее, благодаря чему, происходит усиление недостатков и ослабление преимуществ не-развития;
- переживания вершинные «пиковые» (высоко аффективные и позитивно окрашенные), которые направлены на налаживание организмически оценочного принципа жизни индивида за счет усиления ощущения целостности и единства, благодаря чему, происходит ослабление недостатков и усиление преимуществ развития.

В практике психоанализа большее значение уделяется переживаниям первого плана (высоко аффективным и негативно окрашенным). Например, М. Klein (1975) отмечала, что *«с самого начала моей психоаналитической деятельности я сосредоточила внимание на страхе и его причинной обусловленности»* (р. 25). Для гуманистической традиции более актуальным является изучение опыта вершинных «пиковых» переживаний, как активизирующих личностное развитие. А. Маслоу (1997) отмечал, что пиковые переживания способствуют устранению внутреннего раскола личности, гармонизируют единство субъекта и окружающего мира. Это является актуальным, поэтому

в современной науке прослеживается тенденция к применению «целостного экологического подхода» в рассмотрении человеческого психологического здоровья (Психологический словарь / Под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997, с.152), ориентированного, на *«...активизацию потенциальных резервов и механизмов выживания, способствующих более гармоничному взаимодействию его с социумом»* (там же). Клиническая психология ориентирована на то, что психологическая помощь должна быть направлена на выявление *«не столько дефицитарных, сколько сохранных аспектов личности ..., развитие способности к духовному росту, порождению новых творческих способов совладения с болезненными состояниями и критическими жизненными ситуациями»*. (там же). Аналогичным образом рассуждают О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов (2001), отмечая, что психотерапия должна представлять собой сотрудничество с клиентом, иначе это выглядит как демонстрация «магических» способностей психотерапевта, на фоне которого, клиент выглядит как пассивный «материал», подлежащий преобразованию.

### **1.3. Стресс-толерантность личности в ситуациях изменения (анализ аффективности и содержательно-качественной характеристики переживаний)**

Феномен стресса в современной науке принято рассматривать с позиции двух направлений: объективного (стресс рассматривается как реакция на воздействия из вне или как непосредственно сами эти воздействия); субъективного (стресс рассматривается как сложная субъективная реакция, влияющая на самооценку, личностное развитие и т.д.). *«Оба подхода наряду с недостатками имеют и свои достоинства, но с точки зрения управления стрессом, на наш взгляд, более продуктивным является субъективистское направ-*

ление, несущее то начало, которое можно использовать в психокоррекционной практике» (А.А. Баранов, 2002, с.18).

В контексте гуманистической концепции, при определении понятия «стресса», необходимо опираться на основные положения относительно природы человека, которые формулируются следующим образом:

- приверженность положений свободы изменяемости и гетеростазиса (человек поднимается над теми мотивами, которые образуют связь с остальным животным миром, и ищет личного совершенствования, при этом он становится всё более свободным и обладающим способностью решать каким он хочет стать, рост может идти в разных направлениях, личность непременно меняется);
- приверженность холистичности (рассмотрение человека как единое уникальное неделимое целое);
- промежуточная позиция по положению «проактивность – реактивность» (поведение является результатом взаимодействия между потребностями и окружением);
- приверженность субъективности (субъективный опыт более важен, чем наблюдаемое поведение, потому что каждый человек стремится актуализировать уникального себя, которого он сам может субъективно оценить);
- акцент на психическом здоровье (в любом случае, руководствуясь условно ценностным процессом или организмическим оценочным процессом, - человек имеет изначально *хорошую сущностную природу*, поэтому стремится осознанно или нет, выполнять и реализовывать своё истинное предназначение);

С точки зрения субъективного подхода, стресс обусловлен следующими элементами «Я-концепции»: представлениями о мире и себе, способностью брать на себя ответственность, представлением о своих способностях влиять на последствия (Р. Лазарус, 1970); потребностями в достижении и субъективной оценке вероятности достижения (В.Э. Мильман, 1983); потребностью

в преодолении границы между «возможным» и «актуальным» (S. Breznitz, 1983; A. Lehtonen, 1982). Таким образом, стресс – это неспецифическая субъективная реакция на воздействия, которая изменяет личностную целостность и активизирует соответствующие переживания. Причина данного явления психологической дезадаптации в результате неконгруэнтности (несоответствия) между «Я-концепцией» и опытом, – то есть, отклонение и искажение сенсорного и висцерального опыта, имеющего отношение к тенденции актуализации за счёт «предвосприятия – subception» (по Р. Нельсон-Джоунс, 2002, с.45). Предвосприятие служит защитным механизмом «Я-концепции» и включается тогда, когда возникает угроза её целостности. У субъекта возникает состояние напряжённости и неудобства. Отсюда, можно сделать вывод, что в самой его «Я-структуре» существует несоответствие между «Я-осознанным» и «Я-идеальным» (потребностным), а это создаёт предпосылки для отрицания или искажения любого переживания, которое противоречит его нынешнему «Я-образу», следствием чего, является плохая психологическая адаптация. Чем более высока несогласованность между ними, тем выше степень тревоги, социальной незрелости, эмоциональных расстройств (Т. Achenbach, E. Zigler, 1963; E.T. Higgins, 1987; R.H. Turner, R.H. Vanderlippe, 1958; L.A. Pervin, 1977). Исследования показывают, что люди с высоким несоответствием между реальным и идеальным «Я» имеют низкую степень самоактуализации (J. Mahoney, J. Hartnett, 1973), так как ориентированы на условия неактуальных жизненных ценностей, в то время как «Я – идеальное» несёт в себе очевидный феноменологический смысл, то есть постижение истины (на уровне ощущения – это чувство «наполнения»), оно представлено процессом переживания в настоящем субъективном времени, качественная характеристика которого, *принятие напряжения (открытость переживаниям)*. Эта субъективная истина уникальна и неповторима, поскольку представляет собой единственный в своём роде субъективный путь познания СЕБЯ («открытие» себе себя), откуда и идет выбор СВОЕГО пути личностного раз-

вития – актуализации СЕБЯ. В противном случае, мы имеем «Я-осознанное» и «Я-осознанное как возможное идеальное» - то есть, наблюдается отсутствие переживания протяжённости субъективного настоящего времени (отсутствие процессуальности, закрытость переживаниям). Поэтому, для субъекта актуализация представляет собой переход на основе дефицитарного «расчёта» от одних внешних условий к другим, более выгодным. Аналогичную мысль высказывает и Л. Первин в концепции «транзакций». По его мнению, в случае соответствия личности и среды у индивида появляется мотивация не менять среду (L.A. Pervin, 1977). Это значит, что потребность в безопасности и зависимость от положительной оценки других будет возрастать, отсюда появится ощущение постоянной напряжённости (тревоги), основанное на желании не потерять внешние достижения. Именно в данном положении может возникнуть ситуация, когда какой-то существенный опыт переживается как внезапный и представляется как слишком сильный. Защитный механизм «предвосприятия» становится не эффективным, и опыт точно символизируется в сознании как травматический. Кроме того, блокированный ранее опыт может «прорываться» в сознание. Данной «прорехи» достаточно для того, чтобы люди оказались лицом к лицу с настолько большим объёмом отклонённого опыта, с которым они не в состоянии справиться. Отсутствие опыта САМОпознания и САМОпринятия чаще всего приводит к дезорганизирующим переживаниям, что в свою очередь, увеличивает вероятность психотического срыва.

Таким образом, переживания, независимо от их аффективной модальности и качественной окраски, представляют собой реакцию на факт изменения личностной целостности. С позиции холистической логики, о личности в каждый момент её существования можно сказать, что она *уникальная субъективная целостность*, но эта целостность не всегда является гармоничной, то есть, холистический подход предусматривает *целостное видение проблем* (Л.Б. Соколовская, 2004) и не более того. Например, человек лишившийся

ног, может не принимать для себя новую жизненную ситуацию, продолжая существовать в прежнем «образе Я» человека «с ногами», что указывает на отсутствие субъективной гармонии и т. д. Поэтому, определение понятия «стресс» необходимо дополнить следующим образом: **стресс – это неспецифическая субъективная реакция на воздействия, которая изменяет личностную целостность и активизирует соответствующие переживания с целью гармонизации (организации) новой субъективной целостности. В зависимости от того, насколько конгруэнтна «Я-концепция» у субъекта на момент изменения, такие качественные особенности будут нести в себе переживания.**

Изменяющая прежнюю личностную целостность, специфическая ситуация несёт в себе важную функцию, так как благодаря этому, активизируются внутренние процессы новой личностной реконструкции (если данная специфическая ситуация является вероятностно-предсказуемой для субъекта). Насколько болезненно данные процессы проходят, настолько можно судить о степени дисгармоничности прежней целостности. Кроме того, сам факт изменения не влияет на то, каким образом будет проходить восстановление целостности, то есть, какой путь «предпочтёт» субъект: гомеостатический или гетеростатический (на это влияет только опыт личностного развития субъекта). В любом случае, для субъекта стресс – *«это разрыв между личными ожиданиями (или ценностями) и воспринимаемой действительностью»* (А. Lehtonen, 1982). Поскольку, каждая (любая) жизненная критическая ситуация обладает потенциальным субъективным «экзистенциальным смыслом» (V.E. Frankl, 1975), то люди имеют всегда альтернативу «выбора возможностей» (V.E. Frankl, 1955, p.85). Отсюда, с точки зрения В. Франкла: *«свобода – это то, чем «являются» люди, а не что-то, что они «имеют» и поэтому могут терять. Люди внутри себя имеют много потенциальных возможностей, они не детерминированы полностью. ... Принимая решения, они сами определяют, какая из этих потенциальных возможностей будет реализована»* (по Р.

Нельсон-Джоунс 2002, с.172). Г. Селье (1979) отмечал связь между адаптивными и защитными реакциями на клеточном уровне внутри организма и на уровне взаимоотношений людей, указывая на присутствие альтернативности выбора в стрессовой ситуации: *«...существуют тактики: 1) синтоксическая, при которой игнорируется враг и делается попытка сосуществовать с ним, не нападая; 2) кататоксическая, ведущая к бою; 3) бегство или уход от врага без попыток сосуществовать с ним или уничтожить его»* (с. 46).

Воздействие одного и того же стрессора в предсказуемых жизненных ситуациях у разных людей вызовет разную качественную оценку субъективных переживаний (Б.А. Вяткин, 1983; Л.А. Китаев-Смык, 1983; Ф.З. Меерсон, 1981; В.Э. Мильман, 1983; Г.С. Никифоров, 1989 и др.). Переживания всегда выступают в качестве показателей (индикаторов) наличия гармоничности личностного «Я», а именно:

- субъект, который руководствуется условиями не актуальных на данный момент жизни ценностей - проявляет закрытость к переживаниям, а также имеет тенденцию жить условиями ценностей других людей, понятие «развития» представляется для него в виде направленности на решение серии дефицитарных целей и задач в контексте давно сложившейся неактуально-ценностной гомеостатической системы, поэтому в ситуации изменения, переживания всегда несут в себе качества болезненности как следствие преодоления чего-либо; в данном контексте стрессор будет всегда рассматриваться как ненужный раздражитель в достижении дефицитарных (линейных) целей; если субъекту удаётся «победить» воздействие стрессора (сохранить прежнюю «видимость» субъективной целостности, хотя на самом деле изменение имеет место, происходит накопление негативного опыта переживаний) возникает ещё большее закрепление имеющейся ценностной позиции. В последующей ситуации изменения, субъект будет проявлять ещё большее «сопротивление» и нежелание изменения;

- субъект, проявляющий открытость переживаниям, живёт САМОактуальными на данный момент жизни ценностями, понятие «развитие» представляет для него исследовательский процесс, а текущие цели и задачи рассматриваются как постижение значимых для себя смыслов (САМОпостижение), в контексте гетеростатичности постоянного перехода из одной актуально-ценностной гомеостатической системы к другой; в ситуации изменения, переживания несут в себе позитивно окрашенные качества «обновления», как следствие заполучения чего-то, что личностно значимо; в данном случае фактор изменения (мы не используем здесь понятие «стрессора», так как в традиционной науке принято считать его в контексте негативности) будет рассматриваться как стимул для приобретения субъективно важного нового опыта.

Стресс необходимо рассматривать и как феномен активизации переживаний. Значение имеет сам факт *изменения*, а модальность переживаний указывает на качественное значение стресса для субъекта как «хороший» или «плохой». Факт «болезненности» (фрустрированности) состояния субъекта, независимо от его осознания, указывает на наличие субъективного «запроса» на гармонизацию (реконструкцию) целостности личностной организации. Как показывают многие исследования (И.А. Мотовилина, 2003; Л.А. Александрова, 2004; О.Ю. Краев, 2004 и др.) решением проблемы является субъективное принятие ситуации изменения. Данное явление можно, рассматривать в контексте понятий «терпимость», «толерантность» как установка личности на *открытость переживаниям*, соответственно актуально-ценностной динамики развития. В противном случае, профилактика и коррекция будет способствовать фиксации прежней субъективной целостности индивида. В таблице 2 представлены общие субъективные поведенческие реакции в ситуациях изменения, с учётом аффективности и качественной характеристики переживаний.



Таблица 2

**Типы аффективно-когнитивных реакций на стрессовое воздействие**

Уровень аффективности и качественная характеристика переживаний			
Высокий (-)	Оптимальный (-)	Оптимальный (+)	Высокий (+)
<p>Определяется актуализацией прошлого травмирующего опыта. Высокий уровень аффекта блокирует способность субъекта к объективной оценке ситуации, возвращая его к “ужасному” прошлому.</p> <p><b>Реакция на стресс резко отрицательная с мощным негативно окрашенным аффектом и автоматическим включением защитных механизмов</b></p>	<p>Определяется закрытостью к восприятию нового опыта из-за ригидности когнитивных установок, контролирующих аффективные реакции.</p> <p><b>Реакция на стресс носит длительный (затяжной) характер; переживания негативные, средней аффективности с преобладанием когнитивной оценки, снижающей значимость нового опыта.</b></p>	<p>Определяется готовностью к восприятию нового опыта, но когнитивная оценка ситуации, преобладающая над эмоциональным переживанием снижает её значимость.</p> <p><b>Реакция на стресс носит сдержанный характер; преобладает высокий когнитивный контроль.</b></p>	<p>Определяется готовностью к восприятию нового опыта, эмоциональные переживания носят высокоаффективную, положительную окраску.</p> <p><b>Реакция на стресс является положительной; открытость к восприятию нового опыта; высокий уровень аффективности положительной модальности.</b></p>

В науке проводятся многочисленные исследования, направленные на активизацию личностных резервов с целью управления дезорганизующими переживаниями, например: медитация с целью релаксации (S.E. Locke, D. Colligan, 1988; J.B. Rubin, 1996; D.H. Shahiro, D. Giber, 1978 и др.); аутогенная тренировка (J. Schultz, 1959; W. Luthe, 1962; В.В. Бондаревский, 1976; В.Г. Куценко, 1979 и др.); аутогенная тренировка в условиях профессиональной деятельности (Б.А. Вяткин, 1981; О.А. Черникова, 1980; Г.Ш. Габдреева, 1981; И.Е. Шварц, 1971 и др.); визуализация (А.А. Sheikh, 1983; 1984) и т.д. Однако, как показывает опыт, *«...обучение отдельным приёмам борьбы со стрессом приносит некоторую пользу, но не позволяет использовать все имеющиеся возможности»* (Д. Гринберг, 2004, с.92).

При разработке методов с использованием различных средств, направленных на профилактику стрессоустойчивости необходимо развернуть рассмотрение проблемы таким образом, чтобы была возможность для использования субъективного значения стресса с целью активизации процессов личностного роста и самоактуализации. Например, О.Р. Александрова (2001) однозначно утверждает, что *«...при решении личностных проблем, порождённых современным обществом, динамические и поведенческие подходы несколько проигрывают в сравнении с методами, ориентированными на личностный рост, предлагаемый гуманистической психотерапией»* (с. 7).

Постановка вопроса в контексте «полезности» может быть достаточно эффективной в том случае, когда все мероприятия по профилактике стресса будут проводиться с учётом субъективных актуально-ценностных тенденций личностного развития. Существует, на наш взгляд, три стратегии, создающие предпосылки для активизации гетеростатической тенденции в актуально-ценностном личностном развитии:

1. Постепенное накопление негативных переживаний, что является причиной невозможности удерживания прежней субъективной целостности индивида (реакция выглядит как психологический «взрыв»);
2. Высоко аффективные негативные переживания под воздействием внезапного, мощного и неизвестного стрессора, что даёт резкое изменение субъективной целостности индивида (реакция выглядит как экстренный поиск субъективных резервов в новой ситуации «выживания»);
3. Переживания высоко аффективные и положительно окрашенные, которые можно расценить как «пиковые», с помощью которых, восприятие становится феноменологическим и не-классифицирующим. *«Одним из аспектов пикового переживания является полная, хотя и длящаяся какое-то мгновение утрата контроля и оборонительной позиции и освобождение от страхов, тревоги, скованности, нерешительности и сдерживающих начал»* (А. Маслоу 1997., С.129).

Методы и технологии психологического воздействия с использованием средств, направленных на формирование стрессоустойчивости опираются именно на третью стратегию переориентирования субъекта в сторону реконструкции нового актуально-ценностного образа «Я», поскольку, другие две стратегии, в рамках лабораторной профилактико-коррекционной работы, представляются достаточно рискованными.

#### **1. 4. Эмоциональное выгорание как показатель несформированности актуально-ценностной сферы личности**

Переживание субъектом предсказуемой нестандартной жизненной ситуации как стрессовой, указывает на отсутствие сформированности актуально-ценностной сферы. При руководстве процессом условий не актуальных на данный момент жизни ценностей, создаётся такое впечатление, что индивид «обменивает» субъективные резервы на безопасность, которую ему обеспечивают другие. В свою очередь, эмоции выступают «индикатором», указывающим на здоровое или деструктивное функционирование субъективной целостности вообще. Л.М. Аболин (1987) отмечает, что *«эмоции – тотальное содержание человеческой активности...»* (с.172) и свойство эмоций - захватывать *«человека целиком: не человек владеет эмоцией, а эмоция овладевает человеком»* (там же, с.174). «Я-концепция» является критерием принятия или непринятия переживаний. Ситуация непринятия переживаний указывает на защиту, которая направлена на сохранение целостности существующей «Я-концепции». Эта цель достигается осознанным искажением переживания в сознании, чтобы уменьшить несоответствие. Жизненные ценности преобретают качество неактуальных «условий», согласно принципа развития, как естественное свидетельство динамики формирования личности на протяжении всей жизни (Л.И. Божович, 1968). Будучи актуальными, на одном из этапов жизни, они являются бесполезными, искусственно удержи-

вающими неактуальный личностный гомеостазис, на другом. Каждый новый этап человеческого развития обусловлен новой актуальной ценностью, которая в данный момент ведет к росту и совершенствованию. Значимость её в том, что *«став реальным мотивом, ценность вдруг оказывается обладателем ... мощного энергетического потенциала. Одно из предположительных объяснений этого факта состоит в том, что при подлинно жизненном обретении ценности происходит подключение к энергиям той надиндивидуальной сущности, с которой эта ценность связывает индивида»* (Ф.Е. Василюк, 1984, с. 124-125).

Достижение *новой актуальной ценности* всегда обусловлено личностным кризисом. В свою очередь, постижение ценности связано *«не с постепенным ростом ясности и отчётливости осознания её содержания и значения, а своего рода скачком, в результате которого, ценность из «видимого», из объекта превращается в то, благодаря чему видится всё остальное...»* (там же, с.127). Для того, чтобы совершить «скачок», необходимо постепенное накопление неактуально-ценностных диссонантных переживаний «до предела», когда единственным, возможным выходом из сложившейся ситуации, будет активизация гетеростатической тенденции в дальнейшем личностном развитии. Необходимо отметить, что принятие гетеростаза – это принятие субъективной позиции *продвижения к чему-то*, что ранее предстало *смыслом*, когда был активный *поиск* в ситуации личностного кризиса. Аналогичную мысль высказывает Ф.Е. Василюк описывая процесс «вхождения в схематизм» (Ф.Е. Василюк, 1984, с.161), где неотъемлемым является принятие образа «Другого» (там же): *«Причём, по-видимому, не всякий Другой, а лишь человек, образ которого является для переживающего живым воплощением миропонимания, соответствующего схематизму, в который ему предстоит войти»* (там же). А.Н. Уайтхед (1990) отмечает, что этот процесс «вхождения» многоэтапный, начиная с мимолётной неосознаваемой настройки, смутного предвосхищения, до *целостного переживания образа* и принятие его

(по Г.В. Иванченко, 2001, с.196). Образ «Другого» является неким проводником, который формирует субъективную «задумку» своего собственного образа «Я». Важным является не просто осознанное видение перспективы этого образа (пути его достижения), а переживание его в *протяжённости настоящего субъективного времени*. То есть, образ должен быть субъективно принят (пережит), а не объективно достигнут. Аналогичным образом отмечает М.С. Коган (1997), что модели потребностного будущего не возникнут, пока это будущее не будет осознанно как «потребностное», желанное, то есть, как ценность для субъекта.

Необходимо указать, что даже при сознательной попытке индивидуума развернуть свою личностную направленность в прежний неактуально-ценностный «образ Я» в неизменившейся внешней ситуации - субъективное видение (*чувствование*) данной ситуации будет (осознаёт или не осознаёт этого субъект) *качественно другим*. Если субъект пытается осознанно навязывать себе прежние ценности (прежний образ), то такой «малодушный» поворот приводит к развитию метапатологий, таких состояний как: апатия, отчуждение, депрессия, цинизм. Это также, многочисленные симптомы, связанные: с накопительским и ориентированным на потребление, но не самодостаточным стилем жизни; с неспособностью глубоко любить кого-нибудь; с неумением ценить настойчивость в поисках личного совершенствования – являются показателями развития метапатологии (А. Маслоу, 1997). Человек, страдающий метапатологией, смутно чувствует, что чего-то не хватает в его жизни, но не знает чего именно.

Таким образом, **«эмоциональное выгорание» – это состояние невозможности более удерживать напряжение, которое вызвано сопротивлением условий неактуальных на данный момент жизни ценностей.** В науке синдром «эмоционального выгорания» рассматривается в контексте изучения профессионального самоопределения, как профессиональный кризис в целом, как неестественный процесс функционирования в режиме «антисис-

темы» (В.Е. Орел, 2001; 2005), где не исключается версия о том, что СЭВ – это следствие системного нарушения, когда личность не может осуществлять собственную саморегуляцию во внешних неблагоприятных условиях (М.В. Агапова, 2004), где глубинные причины развития феномена СЭВ необходимо искать в потере профессиональной мотивации (А.А. Рукавишников, 2001), осознании своего профессионализма на личностном уровне (О.В. Крапивина, 2004). Следуя данной логике, если видимой причиной «эмоционального выгорания» послужила одна из сфер деятельности субъекта, например: профессиональная, (данный феномен наиболее изучен в данном контексте), то это состояние распространяется и на все другие сферы деятельности по принципу системной целостности, когда видимые качественные изменения в одной части системы указывают на качество функционирования всей системы в целом. Как отмечает О.В. Крапивина (2004), разбирая перспективы разработки профилактических мер по предупреждению развития СЭВ: *«психологическое воздействие необходимо направлять не только на проблемные стороны личности с целью их восстановления, реабилитации, но и сохраненные возможности и ресурсы, способные выступать в качестве опорных»* (с.20). Только с такой позиции, возможно дифференцировано подходить к поиску средств и методов профилактики «эмоционального выгорания» в различных сферах профессиональной деятельности индивида и анализировать при этом частные причинно-следственные связи данного явления. С помощью психологических средств воздействия необходимо создавать благоприятные условия, которые активизировали бы субъективный поиск выхода из кризиса. Необходимо направлять сознание субъекта в виде подсказок и аналогий (во внешней, волнующей его на данный момент сфере деятельности), на субъективное переживание актуально-ценностных «конструированных образов». Как отмечает М.В. Черников (1994), человек всегда выстраивает свою деятельность на основе соответствующих идеализаций, она же (деятельность), в свою очередь, и доказывает их объективную обусловленность. Это даёт ощущение

своей определённости (устойчивости), которое создаётся непрерывностью переживаний во времени в виде воспоминаний и *надежды* на будущее. Непрерывность таких переживаний даёт возможность каждому человеку интегрировать их в единое целое (Т. Шибутани, 1998). Субъекту необходимо почувствовать (пережить) причинноследственную взаимосвязь своих внутренних и внешних проблем согласно принципа изоморфизма (А. Маслоу, 1997). По-другому говоря, внутреннее личностное содержание (структура субъектности) может быть выявлена через анализ «внешней» структуры её проявления. Как отмечает С.Д. Дерябо (2002), *«...чтобы осуществить качественно определённую деятельность, субъект должен обладать определённым качеством, - следовательно, типология деятельности должна быть отражением его внутренней качественной структуры»* (с.145). Например: педагог, у которого не удовлетворена потребность в реализации актуальных на данный момент жизни потребностей, «окунается с головой» в работу. Воспринимает её, с позиции существующих давно для него условий неактуальных ценностей, следствием чего, является чувство физической и моральной усталости (*«кручусь как белка в колесе», «меня не понимают ученики и коллеги», «какая-то непонятная тоска, всё одно и то же»* и т.д.); если представить, что благодаря удовлетворению актуальной потребности, человек наконец-то почувствует себя в новом *ценностном образе*, - этого будет вполне достаточно, для того, чтобы у него возникло другое видение (чувствование), внешне не изменившейся, социальной ситуации. Можно предположить, что проблема эмоционального (профессионального) выгорания будет исчерпана. То есть, **обретение актуального ценностного образа «Я» формирует другое видение (чувствование), внешне не изменившейся ситуации.** На данном этапе человеческого развития можно утверждать, что гармоничная субъективная целостность транслирует гармоничное видение внешних объектов. Таким образом, ситуация для субъекта будет представляться как стрессовая, когда субъект рассматривает её «отдельно от себя», в то же время, эта же си-

туация не будет представляться стрессовой, если рассматривается субъектом как «часть себя». «Чувствование» ситуации – это, ни что иное, как чувствование всего того, что «вне себя как самого себя». *«Требующее осмысления ...даёт нам мыслить. Оно даёт нам то, что имеет в себе. Оно имеет то, что есть оно само»* (М. Хайдеггер, 1991). В контексте «концепции экологического мира», С.Д. Дерябо (2002), аналогичным образом, отмечает, что в основе активности человека по сотворению своего экологического мира лежит метапотребность, которую можно обозначить как потребность «сделать мир своим» (обжить бытие). *«Экологический мир – это мир, сотворённый человеком на основе бытия путём именования, ставший его подлинным домом и родиной (форма его субъектного инобытия)»* (с. 307). Отсюда, отсутствие на данный момент жизни индивидуума СЭВ – является качественной характеристикой гармоничной *экоцелостной личности*, функционирующей согласно САМОактуальным ценностям. В науке существуют экспериментально доказанные факты, подтверждающие зависимость развития СЭВ от процессов самоактуализации личности (С.В. Умняшкина, 2001; И.М. Шемелюк, 2001; М.В. Агапова, 2004; и др). Например, исследования М.В. Агаповой с использованием методик: диагностики эмоционального выгорания (В.В. Бойко) и САТ (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская, 1995) с практикующими психологами, дали следующие результаты: *«На фазе «напряжения» существуют следующие нарушения процессов самоактуализации – дезориентация во времени, отсутствие познавательной потребности, непонимание человеческой природы и негативное восприятие человека. На фазе «резистенция» выявлено три основных нарушения процессов самоактуализации – дезориентация во времени и отсутствие стремления к приобретению знаний, не принятие себя. Для человека, находящегося на фазе «истощения», характерны ещё дополнительные нарушения процессов самоактуализации – отсутствие контактности и непринятие агрессии»* (с.135). Нами была предпринята попытка исследования зависимости тенденции самоак-



туализации от уровня «эмоционального выгорания», не проводя дифференциации по шкалам в методике Бойко. Показатели в методике Бойко были представлены для обработки в виде общей суммы баллов по всем трём диагностируемым фазам: «напряжение», «резистенция», «истощение». Исследование в рамках холистического и феноменологического подходов обосновывает то, что по сумме показателей на всех фазах, можно судить о степени сформированности синдрома в целом. Показатели в методике САТ были представлены в виде баллов по шкале «поддержки - I» (данная шкала содержит наибольшее количество вопросов и является ведущей в методике, при определении общей тенденции самоактуализации). Коэффициент корреляции по Спирмену составил  $R_s = 0,58$ , где  $R_{кр} = 0,49$  ( $p < 0,01$ ).

В гуманистической психологии, самоактуализация обусловлена актуально-ценностным осознанием, которое представляет собой *объединяющую (смысло-наполняющую, обладающую протяжённостью) основу* в иерархической системе потребностей. **Самоактуализация – это качественное воплощение актуально-ценностного (пережитого в субъективном настоящем времени) смыслового наполнения.** Таким образом, как только потребность самоактуализации удовлетворяется (принимая материально-формальное качество) в представленной временной актуально-ценностной смысловой протяжённости, она немедленно переходит в субъективный «режим» осознания как *прошлого*, теряя, тем самым, свою ценностную значимость. С данного момента, (осознаёт это субъект или нет), согласно принципа развития, происходит постепенное становление на личностном уровне качественно новых *актуально-ценностных форм*, не сводимых к предшествующим. В.Д. Балин (2001), рассуждая об энерго-информационных процессах, отмечает, что одно из свойств отражения – это «запаздывание», то есть, *«...сначала в течение некоторого времени идёт процесс накопления информации или энергии, поступающей в результате внешних воздействий. Ответная же реакция возникает лишь по достижении определённого порога*

*накопления»* (с.88). Поэтому, при попытке сознательного «реанимирования» завершённой уже неактуально-ценностной протяжённости (подобно повтору архивной записи), принимая это за сознательно-надуманное действительное существование, исключая феноменологическое смыслонаполнение, субъект, естественным образом, начинает ощущать отсутствие личностных энергетических резервов. Возможна и другая картина, когда субъект перестаёт чувствовать актуально-ценностную протяжённость *настоящего субъективного времени*, когда самоактуализация не принимает материально-формальное качество в результате длительной фрустрации метапотребности, тогда развивается депривация (чувство невозможности реализации) в субъективном «режиме» осознания *прошлого (нереализованного будущего)*, которая даёт ощущение потери личностных энергетических ресурсов. В.Е. Орел (2005) рассматривает ЭВ как «антисистему», которая имеет свойства прямо противоположные тем, которые присущи любой естественно-функционирующей системе. Проявление и развитие симптомов представляется в определённой иерархической последовательности по принципу расширения влияния на личностное развитие. Аналогичным образом Г. Селье (1979) отмечал, что существует такая закономерность, когда количество стресс-реакций возрастает по принципу «ускорения», то есть, уже развившаяся стресс-реакция приводит к изменениям в жизни индивида и новым стрессам по принципу «заражения». Образно говоря, СЭВ – это показатель неактуально-ценностной деятельности в режиме «остановки», по принципу бессмысленного «сжигания мотора», который объясняется запаздыванием осознания (как одного из свойств отражения в энерго-информационных процессах). В таблице 3 представлена последовательность, объясняющая влияния актуальности ценностной сферы личности на перспективы развития эмоционального выгорания.

Таблица 3

**Перспективы развития эмоционального выгорания в зависимости  
от актуальности ценностной сферы личности**

Ценностная сфера личности	
Актуальная	Неактуальная
1. Бытийная мотивация	1. Дефицитарная мотивация
2. Субъективные переживания в нестандартных ситуациях расцениваются как <i>позитивные</i> , независимо от внешней качественной оценки (с учетом ее предсказуемости для субъекта); ситуации рассматриваются как новый жизненный опыт;	2. Субъективные переживания в нестандартных ситуациях (в целом предсказуемых для субъекта) расцениваются как <i>негативные</i> , независимо от внешней качественной оценки; ситуации рассматриваются как нежелательный барьер на пути достижения поставленных ранее целей и задач;
3. Наличие самоактуализации – как качественного воплощения актуально-ценностного смыслового наполнения, переживаемого в <i>субъективном настоящем времени</i> ;	3. Отсутствие самоактуализации обусловлено попыткой качественного воплощения представляющегося актуальным <i>в будущем</i> смыслового наполнения, что является следствием отсутствия переживания себя в <i>субъективном настоящем времени</i> ;
4. Устранение напряжения в ситуациях изменения производится с помощью его <i>принятия</i> (открытости переживаниям);	4. Устранение напряжения в ситуациях изменения производится с помощью <i>сопротивления</i> (закрытости переживаниям);
5. Открытая личностная позиция;	5. Закрытая личностная позиция;
6. Стресс-толерантность;	6. Отсутствие стресс-толерантности;
7. <b>Отсутствие Эмоционального выгорания</b>	7. <b>Развитие Эмоционального выгорания</b>

**Выводы по 1 главе.**

1. Актуально-ценностное переживание может быть только в контексте *субъективной протяжённости настоящего времени*, то есть, ещё фактически не выполненная метапотребностная цель является актуально-ценностной, если представляется для субъекта как «уже реально выполненная».
2. Определённым критерием распределения качества мотивации как актуально-ценностной, является то, что феномен *принятия* субъектом эмоционального напряжения объясняется незавершётельностью процесса (нахождение в процессе в настоящий момент). В другом случае, феномен *непринятия* субъектом эмоционального напряжения объясняется отсутствием субъективного временного процесса, вообще.
3. Специфическая ситуация *изменения* (стрессовая ситуация) активизирует процессы актуально-ценностной реконструкции личности (если данная ситуация является вероятностно-предсказуемой субъектом).

4. Новый актуально-ценностный образ «Я» формирует другое видение (чувствование) внешне не изменившейся ситуации.
5. Эмоциональное выгорание – это состояние невозможности удерживать напряжение, которое вызвано сопротивлением условий неактуальных на данный момент жизни ценностей.
6. При разработке профилактико-коррекционных мероприятий, направленных на формирование актуально-ценностной сферы личности, эмоциональное выгорание должно расцениваться как индикатор бессмысленности удерживания неактуально-ценностного личностного функционирования.

## **Глава 2. Музыкальное воздействие как диагностирующее и развивающее психологическое средство, способствующее формированию актуально-ценностной сферы личности**

### **2.1. Исследования в науке значения восприятия музыки для развития личности**

В мировой культуре имеется множество фактов использования музыки для нормализации душевного состояния людей. Например, идея Пифагора о способности человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности, таких как: пение, игра, танец, речь, мысль, поступок и т. д. Платон видел музыку как средство гармонизации индивида с общественной жизнью, - ритмы и лады, по его мнению, воздействуют на мысль и делают ее подобно им самим. Аристотель поднимал проблему влияния музыки, особенно для воспитания молодёжи (по Д. Золтаи, 1977; по В.П. Зубову, М.В. Зубовой, 1985). Г.-Ф. Гегель находил значение музыки в том, что она имеет важное свойство давать возможность человеческому мышлению выходить за пределы определенного содержания, то есть фиксировать его внимание на особых представлениях, пробуждать чувства вокруг этих представлений, формируя новый взгляд на восприятие мира (Г-Ф. Гегель, 1971). Действительное «Я» принадлежит времени, с которым оно совпадает, это значит, что время – это есть бытие самого субъекта. Как отмечалось выше (гл. 1), актуально-ценностное существование возможно только в *субъективно-настоящем времени*, поэтому с точки зрения музыкальной значимости звука - время, а не пространство составляет существенную протяжённую основу её существования. **Время звука совпадает с актуальным (настоящим) временем субъекта.** Г-Ф. Гегель называл музыку «стихийной силой», которая имеет уникальное свойство «захватывать целиком», активизируя при этом идеи, в которых заключены истинные интересы духа. Музыка наполняет сво-

им содержанием субъективную внутреннюю жизнь, экстериоризируя её во внешние образы, а данное содержание выступает как «сообщение живого субъекта», в которое он вкладывает весь свой внутренний мир (Г-Ф. Гегель, 1991). Аналогичным образом рассуждал А.Ф. Лосев (1991). Он считал, что мозг - есть *условие* для восприятия музыки, но вовсе не *предмет* музыки, который воспринимается при помощи мозга. Музыкальное восприятие – это процесс восприятия себя как *становления во времени*, поскольку, как отмечал Лосев: «...внутреннее волнение человек переживает потому, что музыка даёт ему не какой-нибудь устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само происхождение этого образа, рисует его возникновение, хотя тут же и его исчезновение» (с.53-54). Музыка – это показатель процесса *развёртывания*, благодаря своей ритмической природе. Е.В. Назайский (1972) отмечал, что любой процесс развёртывания во времени может быть истолкован как «развёртка» целостной структуры того или иного объекта, явления, континуума свойства которого, не выявляются до начала процесса. Отсюда переживание (чувствование) ритма – это переживание изменения, нахождение в процессе «развёртывания», так как ритм выражается в виде кривой, состоящей из застывших прочерков, которые высвечиваются на неподвижном фоне непрерывно перемещающимися точками. Каждая точка есть успокоенное на какой-то миг изменение. В этом заключается феноменологическая суть процесса развития: «...*нечто движущееся и в каждый момент есть то же самое и уже другое, что оно не находится в данном состоянии, а проходит через это состояние*» (Б.С. Алякринский, С.И. Степанова, 1985, с.9). Поэтому, как отмечает М. Хайдеггер - «действительность» заключается не в результативности акта, а в «выходе» к предстоянию и предлежанию (М. Хайдеггер, 1993). Д. Эпстайн (1995) исследовал универсальные свойства темпа и ритма в музыке, акцентируя внимание на то, что музыка подчинена метру, который соответствует пульсу жизнедеятельности биологической системы, также он отмечал, что существуют какие-то основ-

ные ритмы (универсальные), которые оказывают на наше поведение характерное успокаивающее или активизирующее влияние. Многими исследователями было выдвинуто предположение, что музыка эмоционально воздействует на человека особенно глубоко, и воспринимается гораздо быстрее, чем другие искусства (И. Эйбл-Эйбесфельдт, 1995; М. Каган, 1991 и др.). Причиной тому является отсутствие собственно формально-информирующей функции в музыке, её стимульная «размытость», малоструктурированность (несмотря на то, что в музыкальных произведениях содержатся вербальные средства, сюжетность и программность). Л.А. Мазаль (1978) отмечал, что музыкальный язык, в отличие от вербального, обладает особой специфичностью, так как отдельно взятые средства (гармония, тембр) не имеют строго фиксированных выразительно-смысловых значений. Поэтому, музыка не является по отношению к воспринимающему слушателю неким внешним объектом. Внешнее восприятие музыки (её когнитивное регистрирование) исключает её воздействие как *феномена музыки*, вообще (в любом случае, это будет регистрироваться как шум, звон, стук, но не музыка). Звук может быть воспринят как *музыкальный* только тогда, когда он будет нести в себе *субъективное переживание чувства упорядоченности* (Е. Шиманек, 1980). В противном случае, это будет формальный анализ структурной логики композиторской стратегии написания музыкального произведения. Аналогичным образом, А. Энштейн (1966) отмечал, что, познавательная ценность любых логических систем невозможна без приобретения их субъективного содержания через чувственные ощущения, которые нельзя вскрыть логическим исследованием. Таким образом, рассуждая философски, «субъективной музыкой» может быть абсолютно ВСЁ, что соответствует индивидуальному восприятию естественно-гармоничной упорядоченности - это шум ветра, дождя, шелест травы, смех ребёнка, голос любимого человека и т.д. Отсюда, музыкально развитый человек имеет тонкое чувство переживания индивидуального жизненного стиля (Revesz G., 1920). **Восприятие музыки может быть**

**только внутренним (феноменологическим)**, согласно принципу единства смыслопридания и смыслонаполнения. Поэтому, когда мы утверждаем, что музыка оказывает более глубокое эмоциональное воздействие, чем другие виды искусства, мы подразумеваем то, что только музыке свойственно быть «честно» феноменологически воспринятой или не воспринятой, вообще. Таким образом, *«Музыка – это открытие себя себе, путь к себе, интимное самораскрытие. Материал музыкального переживания – это не собственно звук, а порождённый им в душе, верне пробуждённые в ней, образы – образы, жившие в ней до прослушивания произведения, но лишь теперь ставшие реальностью сознания»* (Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – с.117). Иначе говоря, **«услышавшее» музыку сознание становится САМОсознанием.** Ф.В. Шеллинг (1966) отмечал, что музыка – это форма искусства, с которой к субъекту приходит важнейший жизненный опыт переживания чувства «реального формирования». Шеллинг считал, что первоосновой всего является *неразличимость (звон)*, тогда *облечение* или музыкальное звучание – это процесс формирования (формообразования) из неразличимости.

Восприятие музыки происходит комплексно, интонационно-содержательно, опираясь на жизненный опыт немusикального восприятия (А.Г. Костюк, 1986), активизируя метафорическое мышление (иносказание, не прямое высказывание). Исследователи отмечают, что способность воспринимать музыку основывается на взаимодействии мозговых центров слуха (Н.А. Гарбузов, 1980), с так называемыми, проективными двигательными актами, представляющими наиболее могущественное средство выражения ощущений и других душевных состояний (А.Л. Готсдинер, 1993). Б.В. Асафьев (1971) рассматривал единство мысли, интонации и формы музыки, где музыка представляет собой «искусство интонируемого тона», которое обусловлено потребностью находиться в движении, то есть в *текучности* и



*протяжённости*. Музыкальная интонация, по Асафьеву, - это «живая» организмическая речь, у которой есть способность «...как бы мускульно сокращаться и расширяться, наполняться и сжиматься» (Б.В. Асафьев, 1987, с.84).

Исследователи отмечают, что музыка даёт опыт переживаний, которые раскрывают стороны душевной жизни личности, не существовавшие вне музыки (В.М. Розин, 1989). Например, С. Гроф (1994) исследуя испытуемых под воздействием ЛСД, отмечал, что они проявляли гиперсензитивность к звукам, вообще. Шумы из окружающей среды, такие как, например, вытекающая вода, воспринимались как музыкальная иллюзия. Во время сеансов, испытуемые слушали музыку «всем своим существом», словно музыка резонирует со всем их телом, включая при этом мощные эмоции. *«Одно из самых общих заявлений, которые обнаруживаешь в отчётах испытуемых относительно сеансов ЛСД, относится к переживанию, что в день сеанса они действительно слушали музыку впервые в своей жизни»* (с. 47). Этот феномен, на наш взгляд, можно объяснить с позиции естественной науки, человеческая структура – это ни что иное, как «генетический оркестр», некое гармоническое единство, подобное хору, а эпигенез представляет собой систему знаковых структур по типу нотной записи (П.П. Гаряев, 1994). Равновесная внутриличностная симметричность – это естественное состояние личностной системы, которая всегда стремится к этому состоянию, поэтому, временная асимметричность решается личностью за счёт вынесения (выведения) на внешний объект «продукта» своей неравновесности - как следствия внутренней переработки, этим, чаще всего, является художественное творчество, произведение искусства, исследовательская, научная деятельность и т. д. (И. Пригожин, И. Стенгерс, 2001). Отсюда, музыкальное произведение – это «продукт» решения проблемы внутриличностной ассимитричности, где его драматургическая динамика является показателем прохождения данного процесса композитором. «Освобождение» от асимметричности, согласно принципу

развития, является показателем (изменения), перехода на новое качественное личностное содержание. Что касается слушателя, то восприятие музыки возможно только тогда, когда субъект проявляет организмическую открытость переживаниям, тогда происходит постижение *личного смысла* музыкального образа (С.Н. Петросьян, 2003), где музыкальный опыт представляет собой индивидуальный процесс формирования гештальтов, в котором раскрывается и отражается личность (Ch. G. Allesch, 1982).

Музыка использовалась как развивающее и коррекционное средство с древних времён. И.А. Герасимова (1995) отмечает, что в Древней Индии музыка рассматривалась как главная возможность достижения интуитивно-духовного состояния высшего блаженства, именуемого «Раса». Например, Л. Леви-Брюль (1999) писал, что церемония ритуальной пляски у туземцев, психологические особенности, которых он изучал, носит функцию решения проблемы защищенности первобытного человека от неподдающихся предвидению угроз сверхъестественного мира, которым живет их сознание. Психотерапевтический механизм заключается в том, что реальное психодраматическое переживание «Себя» как «устрашающего» образа в экстатическом состоянии даёт чувство успокоения и уверенности, за счёт ощущения родства (единения) с ранее чуждым и противопоставляемым. Ритуальный танец и пение как ритмо-динамическое действие создаёт эффект переживания «Себя» *в настоящем субъективном времени, как законченного образа*. Законченность является важнейшим психотерапевтическим фактором, указывающим на то, что данный образ теряет свою субъективно-временную актуальность. Субъект освобождается от тревоги и страха, которые вызваны сознательной дифференциацией на «своё» и «чужое», а значит чуждое и враждебное, которое может нанести вред. Здесь можно провести аналогию с современным коррекционным методом «антиципирующего совладания» (Л.И. Анциферова, 1994), используемым в профилактике стресса, когда происходит сознательное манипулирование стрессовыми факторами, с целью постепенной адаптации че-

ловека к ним. Необходимо также отметить, что для воспринимающего субъекта музыка может выполнять функцию *социальной и индивидуальной поддержки* при совладании с жизненными трудностями. Субъект моделирует в своём сознании совладающий, актуальный глубоко-интимный образ, вступает с ним в виртуальный личностно-значимый «диалог». Например, Г. Гессе, анализируя свои образные ассоциации, возникшие на концерте классической музыки (1999) выдвинул следующее предположение: *«Разумеется, на сегодняшнем концерте отнюдь не каждый слушатель должен был видеть то же, что я: большую волну, островок-утёс, одинокого человека и всё прочее. Однако, по-моему, у каждого слушателя эта музыка должна была вызывать одни и те же образы органического роста и бытия, становления, борьбы и страданий и, наконец, победы. У любителя пеших походов вполне могла быть при этом перед глазами длинная опасная дорога в Альпах, у философа – пробуждение сознания, его развитие и боль вплоть до благородного, зрелого «приемлю», у набожного – путь ищущей души от Бога назад к большому, очищенному Богу»* (с. 295-296).

В современной науке уделяется большое внимание универсальным психо-эмоциональным и моторно-пространственным механизмам музыкального восприятия, как компонентам некоторой замкнутой системы управления с обратной связью, например, таким как «базисные формы» – древнейшим звуковым знакам, обладающим семантическим наполнением и зафиксированным в генетической памяти человечества. Как отмечает Д.К. Кирнарская (1997), «базисные формы» являются платформой для перевода музыкального содержания во внемузыкальное в виде, так называемого, «метафорического скачка», что представляет суть музыкального самовыражения. Таким образом, музыкальное восприятие - это форма самовыражения, независимо от поставленных задач в процессе музыкальной деятельности: сочинителя, слушателя или исполнителя, где ведущим является критерий индивидуальных субъективных предпочтений (Ю.И. Сыроежина, 1986). Поскольку, на сего-

дняшний день в современной художественной и научно-психологической практике является доказанным наличие общих основ в восприятии самых несхожих музыкально-стилевых систем (В. Валькова, 1992), объединённых качеством «подлинности» искусства (М.Е. Илле, М.Е. Сакмаров, 1989).

Музыку необходимо рассматривать с позиции целостности в системе искусств. Например, Б.М. Галеев (1987) отмечает: *«...многообразие видов и жанров искусства образует систему, которая не просто сложна и динамична, но целостна, как динамична и целостна сама действительность, как целостен сам человек»* (с. 3), то есть ассоциативные связи существуют между зрительными и слуховыми, изобразительными и выразительными видами искусства. В первом случае – это «изображать выражая», где происходит восстановление перцептивной целостности. Во втором случае – это «выражать изображая», где происходит восстановление единства познания и оценки объективного и субъективного отображения и преобразования сущностного для искусства, вне зависимости от видового разъединения (Б.М. Галеев, 1973).

В современной психологической науке использование музыки в качестве *средства (инструмента)* для коррекции внутриличностных психических процессов традиционно принято называть **«музыкальной психотерапией»**:

- музыка используется как психорезонирующее средство в аналитической психотерапии, активизирующее глубинные слои человеческого сознания за счёт резонанса со звучащими гармоническими формами (А. Pontvik, 1958);
- музыка используется как клиническое средство в практике традиционного психоанализа для воспроизведения в памяти слушателя эмоционально травмирующие ситуации, которые в процессе терапии доводятся до катарсической разрядки (Г.-Г. Декер-Фойгт, 2003; С. Schwabe, 1974; F. Hegi, 1986; Н. Mote-Haber de la, 1972 и др.);

- музыка используется как вспомогательное средство на фоне использования психотропных веществ (например ЛСД) в трансперсональной психотерапии (С. Гроф, 1994, с.47);
- музыка используется как расслабляющее средство в сеансах релаксации (Т. Hatta, М. Nakamura, 1991; N.A. Jones, Т. Field, 1999 и др.);
- музыка как стимулирующее средство в занятиях аутогенной тренировкой в виде «формул музыкального самовнушения» (В.И. Петрушин, 2000);
- музыка используется как вспомогательное средство в практике атер-терапии.

Использование музыки в психотерапевтической практике как *формы самовыражения* представлено следующим образом:

- «психомузыкальная» деятельность с использованием всевозможных звуковых средств как «органическая форма» самовыражения (Я. Морено, 2001);
- музыка как условие для получения опыта восприятия дифференцированной целостности «фигура-фон» (Ф. Перлз, 1993, с.79);
- музыка как интериоризованная форма из ритма и звука - «бионическая модель», аналогичная человеческому организму (А. Менегетти, 1999, с.531-576) и т. д.

## **2.2. Типологии музыкального восприятия и предпочтения в современной науке**

В современной науке, традиционно, становление навыков музыкального восприятия предполагает: 1) развитие способности к дифференциации различных компонентов музыки; 2) художественное осмысление и семантическое наполнение различных едениц музыкального языка (Е.О. Назайский, 1972). Данные взаимосвязанные задачи предполагают возможность типологизации их выполнения. Например, Вернон Ли (1932) рассматривает два типа

восприятия музыки, такие как: «слушание» и «слышание». В первом случае, идёт опора на осмысление конкретно представленного музыкального материала, а во втором случае, музыка представляется только стимулом для ассоциаций, грёз и фантазий. Автор отмечает, что более актуальным является восприятие по типу «слушания», так как активизируется духовная и интеллектуальная деятельность высшего порядка. Д.К. Кирнарская (1997) проводит четыре типа восприятия: интонационный, аналитический, адекватный и произвольный (неадекватный). Наиболее совершенным, на её взгляд, представляется третий тип, к которому относятся большинство профессиональных музыкантов, а также некоторые одарённые и музыкально образованные слушатели. Четвёртый тип восприятия, основанный на случайных ассоциациях субъективного характера представляется не конструктивным, так как: *«целостный образ музыкального произведения ускользает от таких слушателей, которых, по-существу, можно назвать молодёжно-музыкальными»* (с. 241). Б.В. Асафьев (1971) выделяет два типа «звукосозерцания»: 1) «осознательно-зрительный», где доминируют пластическо-осознательные звуковые образы; 2) «слуховой внутренний органический», где преобладают ощущения временной природы жизни. Т. Адорно (1973) отмечает два способа слушания: экспрессивный (динамический) и ритмико-пространственный, отмечая, что разделение этих типов обусловлено разделением субъекта и объекта. М.С. Старчеус (1986) приводит три стратегии у слушателей: ориентировочно-исследовательскую; ориентировочно-продуктивную; стратегию интерпретатора. Т. Misiak (1987) пишет о четырёх базисных «моделях» восприятия музыки, которые основываются на фундаментальных философских приоритетах личности, применительно к значению и сущности искусства, а именно: 1) модель «инкарнации», восходящая к пифогорейской; 2) модель «мемезис», восходящая к кортезианской; 3) сенсуалистическая, близкая к модели Канта; 4) формалистическая (вне музыкальные представления, стимулируемые музыкой).

Существуют экспериментально доказанные факты, что в восприятии музыкального ритма, метра, мелодического контура и последовательности фраз, профессиональные музыканты и нем музыканты различаются совсем незначительно (А.А. Володин, 1972). Поскольку, восприятие музыки – это целостный творческий акт, то он практически невозможен без активизации в памяти субъективного жизненного опыта, который проявляется спонтанно в виде воспоминаний, грёз, фантазий (А.Г. Костюк, 1986). Исследования показывают, что иногда исключительную музыкальную одарённость проявляют дети с нарушением речевого и социального развития, а дети с высоким коэффициентом интеллекта, порой, демонстрируют отсутствие музыкального слуха и интереса к музыке (М.Л.А. Howe, 1991), поэтому понятие «одарённость» тесно связано с понятием «открытость» (О.Н. Финогенова, 2004).

Многие учёные отмечают, что сам по себе процесс восприятия музыки представляется в виде ступенчатости, иерархичности постепенного постижения целостного музыкального содержания в процессе «вслушивания» (С.Л. Рубинштейн, 1946). Например, В.Н. Холопова исследует музыкальные эмоции в виде иерархии художественных реакций человека на различных уровнях: от преходящего настроения, вызванного музыкой в виде локального аффекта, до элементов мироощущения и мировосприятия (по А.А., Джаголия, 2001). Д.А. Леонтьев (1998) предположил существование определённой иерархии в формировании субъективного отношения к произведению искусства, где, например, «вертикальное» измерение этой иерархии отображает глубину восприятия, определяемую проникновением в смысловое содержание произведения, направленное на приближение к смысловому миру автора. Например, существует точка зрения, что музыкальное восприятие зависит от этапа формирования музыкальной потребности у индивидуума: от средства досугового общения – до предмета деятельности, влияющего на ценностную сферу личности (Г.С. Тарасов, 1986), на индивидуальный стиль художественной деятельности как многоуровневое образование (Л.Я. Дорфман, 1989;

А.В. Азархин, 1990 и др.). Таким образом, как отмечает С.Н. Петросьян (2003), исследование процессов музыкального восприятия отражает две тенденции в развитии психологии: тенденцию дифференциации и изучению отдельных аспектов; тенденцию, направленную на поиск универсальных механизмов, опосредующих целостное функционирование индивидуальности.

В современной науке, имеется достаточно широкий спектр исследований музыкальных предпочтений, начиная профессионально-направленными, заканчивая, необусловленными профессиональной спецификой, слушательскими приоритетами. Предпочтительность в значительной степени определяется принадлежностью человека к той или иной субкультуре (К. Сельчёнок, 1999; St. Redhead, 1997; J.S. Epstein, 1998; S. Widdicombe, R. Wooffitt, 1995), когда имеют значение общекультурные ценностные ориентации. Например, Т. Адорно (1999) отмечает несколько типов предпочтений: «эксперт» (анализирует архитектуру произведения), «хороший слушатель» (интуитивно воспринимает все структурные импликации и логику музыкальной формы), «потребитель культуры» (проявляет конформность, потребительские приоритеты), «эмоциональный слушатель» (расценивает музыку только как объект наслаждений), «рессантиментный слушатель» (любит музыку до/или включая Баха в аутентичном исполнении), «джаз-фан» (отвергает идеалы классической и романтической музыки), «предпочитающий тип» (воспринимает музыку только как развлечение) и «индифферентный слушатель» (не реагирует на музыку или относится к ней враждебно). Природа столь различных предпочтений основывается на *«эстопсихологическом законе»*, который представлен соответствием душевных свойств человека с эстетическими свойствами произведения искусства (Э. Геннекен, 1892). Исследовано, что слушатели с общими музыкальными вкусами, как правило, обладают сходными личностными качествами (К.-Е. Behne, 1997). Например, более догматичные и интолерантные реципиенты ниже оценивают современные произведения (Rettelmeyer, 1967 – по матер. M. Jimenez 1986). Ориентация на клас-



сическую музыку указывает на то, что слушателю свойственна личностная установка на принадлежность избранному (Н.Р. Reineke, 1981), но как рассуждает Г.В. Иванченко (2001): *«...положительное отношение к классике здесь может быть декларируемым, просто как к некой традиционной культурной ценности»*. По общим показателям исследований, любителям музыки свойственно: более богатое воображение, более развитая чувствительность, эмпатия, более сдержанные самооценки, более тонкие и подробные описания о прослушанных отрывках предложенных произведений (В.В. Семёнов, 1988). Таким образом, *«...сравнение ценностного ореола различных музыкальных жанров показывает, что большинство из них предстаёт для слушательской аудитории не столько как эстетические, сколько как социальные и экзистенциальные феномены. Они воплощают не столько ценности музыки, сколько ценности жизни»* (Г.В. Иванченко, 2001, с. 185). Качество восприятия произведений искусства, стиль их понимания - вообще, зависит от индивидуального «смыслового поля субъекта» (С.Н. Петросьян, 2003). Как отмечает Г.А. Берулава (1996), существуют два ключевых стиля, основанных на «интегральности» и «дифференциальности» в зависимости от актуальных личностных потребностей и динамики их удовлетворения.

Поэтому, востребованным является исследование субъективного предпочтения музыки в контексте изучения актуально-ценностной сферы личности в целом, так как этот вопрос представляется не достаточно изученным в современной науке, акцентируя при этом внимание на психологических характеристиках восприятия актуально-ценностной музыки и наоборот.

### **2. 3. Характеристика «Б – бытийного» и «Д – дефицитарного» типов восприятия музыки педагогами**

Нами была предпринята попытка проведения теоретической типологизации, определяющей качество субъективного восприятия в контексте *Б*

(*бытийного*) и *Д* (*дефицитарного*) восприятия музыки.

Объектом типологии были представлены особенности восприятия музыки социальными педагогами и психологами сферы образования (возрастная категория испытуемых 25-50 лет; все участники не имеют профессионального музыкального образования).

Типообразующими признаками рассматривались следующие субъективные проявления во время восприятия музыки: аффективность переживаний (с учётом модальности); содержательная характеристика вербальных ассоциаций; организмические ощущения во время прослушивания.

Основанием для типологии послужила гуманистическая концепция самоактуализации (А.Маслоу)

Априорной типологией были представлены теоретические характеристики *бытийного познания* (*Б-познания*) и *дефицитарного* (*Д-познания*) мира (А. Маслоу, 1997, с.248-252).

#### **Б-познание:**

1. Объект воспринимается как единое, целое, самодостаточное, объединяющее. Мир и каждый объект воспринимаются целостно.
2. На воспринимаемом объекте сосредотачиваются все ресурсы восприятия; имеет место поглащённость, очарованность, сфокусированное внимание; полное внимание. Относительная важность теряет своё значение; все аспекты обладают одинаковой важностью.
3. Отсутствие сравнений; восприятие объектов *per se*, самими собой, такими какие они есть, не в соревновании ни с чем. Объект – единственный представитель своего класса.
4. Объект воспринимается безотносительно к человеку.
5. Познание обогащается при повторении опыта. Воспринимается всё больше и больше. Достигается «внутреобъектное богатство».

6. Объект представляется не требующимся, не соответствующим какой-либо цели, не желаемым, его восприятие – не мотивированным, а воспринимаемым как не имеющий отношения к нуждам воспринимающего.
7. Познание центрировано на объекте. Осуществляется самозабвенно, с трансценденцией своего Я, бескорыстно, незаинтересовано. Имеет место такая поглощённость объектом и включённость в его переживание, что исчезает Я воспринимающего и всё переживание строится вокруг самого объекта как центрирующей или организующей точки.
8. Объекту позволяется быть самим собой. Смирение, принятие, пассивность. Даосичность, невмешательство в объект или перцепт. Принятие всего таким, как оно есть.
9. Объект воспринимается как самодостаточная вещь, как нечто, оправдывающее и обосновывающее само себя, имеющее внутренне присущую ему ценность.
10. Объект воспринимается вне времени и пространства.
11. Характеристики Бытия воспринимаются как ценности Бытия.
12. Объект воспринимается как абсолютный.
13. Преодоление дихотомий, противоположностей, конфликтов. Несовместимые вещи воспринимаются существующими одновременно, имеющими смысл и необходимыми, то есть как компоненты некоторого высшего единства, как принадлежащие некоторому высшему целому.
14. Объект воспринимается конкретно (и в то же время абстрактно). Одновременно воспринимаются все его аспекты. Поэтому результат восприятия невыразим (на обычном языке); если поддаётся описанию, только по средствам искусства.
15. Объект является идиографическим – конкретным, уникальным явлением.
16. Увеличение динамического изоморфизма между внутренним и внешним миром.
17. Объект зачастую воспринимается сакральным, священным, «особенным».

18. Мир и Я зачастую воспринимаются забавными. Смех сквозь слёзы, философский юмор.
19. Объекты не являются взаимозаменяемыми. Ничто не будет таким, как данный объект.

#### **Д-познание:**

1. Объект воспринимается как часть, как нечто не завершённое, не самодостаточное, зависящее от других вещей.
2. Внимание уделяется объекту, но одновременно и всему, что имеет к нему отношение. Чёткая дифференциация фигуры и фона. Объект классифицируется, имеет место избирательное внимание и избирательное невнимание к определённым аспектам; объект воспринимается ситуативно.
3. Объекты распалагаются на некотором континууме или в рамках некоторого ряда. Объект рассматривается как представитель какого-либо класса, как пример, как образец.
4. Объект воспринимается по отношению к человеку, где выясняется, что он ему (человеку) несёт.
5. Повторение опыта обедняет, уменьшает богатство восприятия, делает объект менее интересным и привлекательным.
6. Мотивированное восприятие; объект воспринимается как полезный или бесполезный.
7. Познание организуется вокруг Я как центрирующей точки, что означает проекцию Я на перцепт.
8. Активное формирование, организация, работа и т. д. со стороны субъекта. Стремление, усилия. Воля, контроль.
9. Воспринимаемый объект – средство, орудие, не имеющий самостоятельной ценности (имеющий менную ценность).
10. Объект воспринимается во времени и пространстве, внутри истории и в физическом мире.

11. Д-ценности являются инструментальными, то есть представляют «средство» и характеризуют полезность.
12. Объект соотносится с историей, культурой и т.д. ощущается как преходящий. В своей реальности воспринимаемое зависит от человека: исчезнет человек, исчезнет и оно.
13. Действует аристотилевская логика, то есть отдельные вещи воспринимаются раздельными, существенно отличаются друг от друга.
14. Восприятие – лишь абстрактное, категориальное, схематичное, классифицирующее.
15. Действует номотетический подход, выявляются общие, статистические закономерности.
16. Уменьшение изоморфизма.
17. Объект «нормален», обычен, знаком, ничем особенно не выделяется.
18. Более низкие (и жестокие) формы юмора или последний отсутствует вообще. Серьёзные вещи существенно отличаются от вещей забавных.
19. Всё взаимозависимо.

В контексте гуманистической концепции, главная функция музыкального воздействия - **развивающая**. Музыка рассматривается как *творческая форма самовыражения*. В противном случае, она будет выступать лишь как дефицитарное *средство* для решения частных задач. А. Маслоу (1997) рассуждал по поводу того, что часто люди не понимают в чём суть понятия «творческого самовыражения», принимая отработанный годами навык за мастерство, когда навык должен расцениваться только лишь как *средство* для достижения истинного мастерства. «Однажды меня осенило, что некая очень хорошая виолончелистка, которую, я автоматически считал «творческой личностью»...на самом деле просто хорошо исполняет то, что написал кто-то другой. Она была рупором, таким же, каким является посредственный актер или «комедиант». Хороший краснодеревщик, садовник или портной могут иметь больше оснований называться творческими людьми» (А. Маслоу,

1997, с.174).

В ходе исследования мы предложили участникам прослушать 20 музыкальных отрывков (фрагментов) различной стилевой и жанровой направленности и письменно (устно) описать свои ощущения, переживания и образные ассоциации связанные с той или иной музыкой. При подборе репертуара, мы старались использовать музыку малосодержащую вербальные средства, а также, чтобы музыкальный материал был ранее неизвестным (насколько это возможно) для слушателей. В исследовании приняли участие 117 человек. Использовались методы: *наблюдение, беседа*.

1. Анализ описаний, составленных испытуемыми, показал следующие *качественные* показатели в образных ассоциациях:

- а) характеризовались открытым переживанием сюжетных линий воображаемых картин как близких к реальности. У испытуемых возникало желание углубиться в мир образов, отсутствовала тревога и было спокойное отношение к мысли о том, что они находятся под властью воображаемого. Образы отличались оригинальностью и самобытностью. При этом отсутствовала стереотипность и шаблонность, испытуемые чувствовали себя художниками (хозяевами) создаваемого. Музыка воспринималась как целостное динамическое явление. Испытуемые не допускали дихотомий в процессе восприятия на «главное» и «второстепенное» (все имело общий смысл) в музыкальном материале.
- б) характеризовались высокой степенью оценочности и анализа: «продумывание» музыки с точки зрения структуры, стилистики, жанровой характеристики и т. д. Прослеживалась дифференциация в восприятии на «удачное» и «неудачное» в музыкальном материале. Часто музыка оценивалась испытуемыми как возможное средство или как инструмент в использовании где-либо (например: *«удобно слушать в автомобиле, можно потанцевать... и т.д.»*). Образные ассоциации, как правило, носили характер воспоминаний конкретных сцен из собственной

жизни или жизни других людей, в которых проводился акцент на развитии сюжетной линии, с четко выраженной реалистичностью событий.

2. Анализ описаний организмических ощущений и аффективных реакций испытуемыми показал следующие характеристики (мы условно отнесли их к реакциям по «типу а)» и по «типу б)», описанных в пункте 1):

- а) испытуемые проявляли позитивное отношение к процессу принятия своих телесных ощущений, отсутствовала дифференциация на «приятно» и «неприятно». Важным для них был факт *осознания для себя* возникающих состояний. Аффективные реакции, в любом случае, расценивались испытуемыми как *свои* (положительно), независимо от содержания и качества образных ассоциации. По окончании процедуры слушания, испытуемые указывали, что наиболее запомнившимися для них были музыкальные фрагменты, при восприятии которых они чувствовали полное «слияние» себя с музыкой, забывая о времени, при этом, достаточно часто, у них наблюдалась реакция «слез удовольствия». У тех испытуемых, у кого аналогичных реакций было большинство, ощущали «прилив сил» и «душевный подъем» от слушания, отсутствовала усталость и возникало желание продолжить слушание;
- б) испытуемые проявляли субъективный контроль телесных ощущений, в процессе восприятия. Факт осознания для себя возникающих состояний основывался на анализе принятия субъективных реакций как «*нормы*» или «*не нормы*». Испытуемые демонстрировали высокую работу механизмов субъективного контроля, что, в свою очередь, в конечном итоге давало эффект усталости и «внутреннего опустошения». У тех испытуемых, у кого аналогичных реакций было большинство, указывали, что наиболее запомнившимися для них были те фрагменты, во время звучания которых, они испытывали максимальные негативные ощущения. Процедура прослушивания, как правило, оценивалась с точки зре-

ния *перспективы и пользы*, как выполняемая работа.

Анализ качества образных ассоциаций, ощущений и субъективных аффективных реакций у испытуемых в процессе слушания музыки показал наличие дуализма: 1) *внутреннего (организмического, сущностного) восприятия*; 2) *внешнего (когнитивного) регистрирования*. В дальнейшем первый тип представлялся как - *Б (бытийное) восприятие музыки*, а второй тип – *Д (дефицитарное) восприятие музыки*.

**Б (бытийное) восприятие музыки** характеризуется целостностью и поглощенностью процессом восприятия. Присутствует тенденция к неразличению фигуры и фона, то есть мелодические и гармонические тонкости и детали воспринимаются как единая самодостаточная целостность. Не требуют объяснения своей принадлежности к чему-либо, но это не исключает слышание звуковых красок и видения в образных ассоциациях богатства деталей при отсутствии сравнительного анализа. Организмическая открытость дает эффект «принятия» музыкального материала, поэтому аффективные реакции на музыкальное воздействие расцениваются как «свои» (положительные).

**Д (дефицитарное) восприятие музыки** представляется оценочностью и зависимостью от чего-либо. Имеет место избирательное внимание или невнимание к определенным деталям, основанное на четкой приоритетности, обусловленной прошлым опытом. Музыка расценивается, в первую очередь, как представитель какого-либо жанра, стиля и т. д. Восприятие музыки строго мотивировано и основано на конкретных причинно-следственных логических заключениях. Субъективная закрытость переживаниям проявляются в аффективных реакциях, которые обусловлены повышенным субъективным контролем, они же и расцениваются субъектом как реакции на музыку. Самоконтроль в процессе восприятия обуславливает эффект слабой положительной и сильной отрицательной аффективной реакции на музыкальное воздействие.



## 2. 4. Проективная методика МАСТ (музыкальный ассоциативный само-актуализационный тест)

В процессе разработки методики было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 192 человека, а именно:

- при изучении общих категорий анализа участвовало 115 человек;
- при разработке процедуры тестирования приняли участие 30 человек (18 женщин и 12 мужчин в возрасте от 25 до 50 лет) из них 10 человек с общим музыкальным образованием (в рамках программы ДМШ);
- при опробании методики участвовали 47 человек.
- репрезентативность выборки участников заключалась в том, что все являлись социальными педагогами и психологами сферы образования.

Необходимо отметить, что идея разработки данной методики рассматривалась достаточно долгий срок времени (пять лет). Проводился поиск методологической основы и методов обработки результатов, проходил предварительный сбор данных с помощью методов *наблюдения, беседы*, где участвовало 115 человек. На момент построения процедуры тестирования, мы имели достаточное количество общего экспериментального материала, для того, чтобы проводить данную работу с испытуемыми в количестве 30 человек.

Испытуемым предлагалось прослушать 20 отрывков музыкальных тем, разного стиля и жанра по 2-3 минуты звучания каждого фрагмента. Музыкальный репертуар был составлен таким образом, что музыкальные темы были заранее не известны испытуемым, а также в них отсутствовали вербальные средства (музыка «без слов»). Это являлось необходимым условием для максимального исключения программности, шаблонности и стереотипности в восприятии музыки.

Целью являлось *исследование музыкального воздействия как средства психодиагностики, имеющего свойства активизировать внутриличностные процессы развития, направленные на самоактуализацию*. Мы предположили, что субъективное качество восприятия музыки и содержание ассоциаций на

музыку указывает: 1) на выраженность личностной тенденции самоактуализации; 2) на природу психотравмирующих переживаний.

Гипотеза заключалась в том, что *музыка может быть использована как стимульный материал в рамках проективной тестовой методики, направленной на диагностику процессов самоактуализации личности.*

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ вербальных ассоциаций испытуемых на предложенные фрагменты музыкальных тем по содержанию и тематике;
2. Проанализировать описания испытуемых своих организмических ощущений и аффективных реакций на музыкальное воздействие;
3. Разработать методику и процедуру её проведения, используя результаты предварительного анализа вербальных ассоциаций и аффективных реакций испытуемых;
4. Определить уровень надежности и валидности методики, провести стандартизацию теста.

#### **2.4.1. Музыка в качестве стимульного материала в проективной методике**

Основной ценностью и ведущим назначением проективных методик представляется - выявление присущих личности способов организации (структурирования) своего жизненного пространства, возможность анализа динамики субъективного мира респондента (Е.Т. Соколова, 1980). Поэтому, чем более неоднозначным и слабоструктурированным является используемый в проективной методике стимульный материал, тем более диагностическую и развивающую ценность он из себя представляет. Например, Л.К. Франк (2000) рассуждал, что в рамках «динамической концепции личности как процесса» подразумевается, что не существует никаких стимулов (отличных от физических и физиологических воздействий) для поведения, за тем

исключением, что личность селективно создаёт и реагирует на них в своих уникальных паттернах, то есть, «...стимулы – это функции поля, созданного индивидуумом, взаимодействующим с ситуацией» (с.77).

Науке известно, что отдельные стимулы вызывают у испытуемых специфические сопутствующие реакции, поэтому крайне важно учитывать именно те свойства стимула, которые обуславливают те или иные реакции испытуемых. Главным свойством слабоструктурированного проективного стимула является – создание условий для обогащения опыта личности в сфере самовыражения и отношения с окружающими (И.Л. Левина, 2001), поскольку, непрограммная деятельность активизирует художественность процесса, что в свою очередь, несёт оздоровительное значение, предоставляет эмоциональную поддержку (Е. Kramer, 1971; Н. Wadeson, 1980; М. Betensky, 1973 и др.). В современной науке имеет недостаточный опыт использования музыки в качестве стимульного материала в проективных методиках. Как отмечает Г.М. Прошанский (2000), чаще всего музыка в научной практике используется как *фон* для выполнения не связанных с восприятием музыки, задач, а не как *самостоятельное самодостаточное средство воздействия*, а именно:

- Ван де Даль (Van der Daele) использовал музыку в качестве стимульного материала для активизации в памяти испытуемых воспоминаний прошлого жизненного опыта, предлагая следующую инструкцию: «Я хочу, чтобы Вы рассказали мне историю, которая подходила бы к звучащей в данный момент музыке», он также отмечал, что ответы были иногда не соответствующие ожиданиям, например, предлагая прослушать испытуемым отрывок из части «Похоронный марш» сонаты des-moll Шопена - он сталкивался с абсолютно непредсказуемыми ассоциациями;
- Кунзе (Kunze) описал тест «Музыкальных фантазий», как он влияет на появление типичных установок и образов, а также отмечал, что испытуемыми проводилась эмпатическая идентификация с музыкой;
- Бин (Bean) использовал звуки и шумы и разработал «Тест звуковой ап-

- перцепции» (Sound Apperception Test), аналогично инструкции ТАТ;
- Мей Хусни-Паласиос (May Husni-Palacios) разработал «Звуковой тест», аналогично инструкции ТАТ.

Таким образом, если рассматривать музыку в качестве *самостоятельного самодостаточного стимульного материала* в проективной методике, то необходимо заострить внимание на таких ключевых уникальных свойствах как *процессуальность, интонационная образность, резонансность*. Наличие этих свойств обусловлено присутствием динамических характеристик, таких как: ритм, темп, гармония (тональная окраска), мелодия (особенности структуры мелодической линии). Совокупность этих характеристик создает единую ритмодинамическую структуру, функциональную модель, аналогичную психофизиологической системе человека. Поэтому создаётся впечатление, что музыка обладает более мощным стимульным воздействием, чем другие средства (в контексте проективного тестирования). К. Буш (2002) отмечает, что музыка вызывает такие переживания, которые напоминают опыт спонтанных визуализаций. С помощью музыки можно регулировать работу «организмического оценочного процесса» К. Роджерс (по Л. Хьеллу, Д. Зиглеру, 1999, с.541), направленного на поддержание биологической целостности. Например, из опыта музыкальной психотерапии получено, что воспринимая трофотропную музыку, мы подразумеваем: нормализацию сердечно-сосудистого давления; выравнивание дыхания; расслабление мускулатуры; сужение зрачков; возникновение чувства успокоения и т. д. – то есть, возбуждение парасимпатической нервной системы. Воспринимая эрготропную музыку, мы подразумеваем: повышение сердечно-сосудистого давления; учащение пульса и дыхания; расширение зрачков; повышение чувствительности кожных покровов; возникновение чувства возбуждения и т. д. – то есть активизацию работы симпатической нервной системы (Г.-Г. Декер-Фойгт, 2003). Как отмечает С. Лангер (2000): «...соматическое влияние является скорее функцией звука, чем музыки» (с. 190).

Анализ субъективных предпочтений в музыкальном репертуаре предоставляют возможность сделать выводы о содержательных детерминантах восприятия. Музыку мы можем отнести, с одной стороны, к слабоструктурированному стимулу (когда музыкальный материал ранее для субъекта не известен и в нем отсутствуют вербальные средства), а с другой стороны, к гармонично оформленному стимулу (характеристика, соответствующая только музыке, в соответствии с её свойствами). Перед нами возникла задача, в разработке диагностических проективных показателей в методике, которые бы характеризовали и оценивали субъективную готовность к восприятию и не исключали при этом содержательной направленности.

Имеются экспериментальные данные об индивидуально-личностных различий в реагировании на аффективно насыщенные стимулы. У лиц, с высоким уровнем тревожности, ригидности мышления, избегающих эмоционально насыщенные ситуации, чаще всего обнаруживается перцептивная защита, чем у тех, кто не уклоняется от «опасных» стимулов и угрожающих ситуаций (Р.С. Лазарус, 2000). Согласно перцептивной концепции, разработанной в рамках психологической школы «New Look» (J.S. Bruner, 1948), которая отмечает существование возможности прямой диагностики личностных потребностей по данным проективных тестов и доказывает связь между содержанием потребности, её интенсивностью и проективным выражением. Наблюдаются три механизма селективного восприятия:

- 1) принцип резонанса – стимулы, релевантные потребностям и ценностям личности, воспринимаются правильнее и быстрее, чем не соответствующие им.
- 2) принцип защиты – стимулы, противоречащие ожиданиям субъекта и несущие информацию потенциально-враждебную «Эго», узнаются хуже и подвергаются сильному искажению.
- 3) принцип сенсibilidadности – стимулы, угрожающие целостности индивида, могущие привести к серьёзным нарушениям в психическом функциониро-

вании, узнаются быстрее всех прочих.

Придерживаясь логики гуманистической концепции, *«...на индивида воздействуют не одна, а две группы сил. Если есть силы, подталкивающие его к здоровью, то есть и силы регресса и страха, влекущие его назад, к болезням и слабости»* (А. Маслоу, 1997, с.204). Смещение внутренней и внешней реальности или стремление оградить себя от ощущений – патологическое явление. Психологическое здоровье – это изоморфическая интеграция внутреннего и внешнего, способность погружаться то в одну, то в другую реальность. Принцип изоморфизма представляет особую ценность для интерпретации показателей проективных тестов. Проекция, какое-бы она содержательно-качественное значение не носила для субъекта, в любом случае, рассматривается с позиции здоровья. Это даёт возможность не «лечить болезненное воображение» (как в психоанализе), а «развернуть» картину мировосприятия субъекта так, что все то, что казалось раньше патологическим и низменным, становится частью самого здорового и «возвышенного» аспекта человеческой природы. Как отмечает А.Ф. Корнер (2000), нужно не искать сходство между фантазией клиента и его реальным поведением, а конструировать его будущее. *«Погружение в «безумие» пугает только того, кто не до конца уверен в своей нормальности»* (А. Маслоу, 1997, с.258). Отсюда, научная психология стоит перед необходимостью получения подлинного знания о том, что есть *норма* (В.И. Слоботчиков, А.В. Шувалов, 2001). М. Люшер (1999) отмечал, что гораздо легче установить ненормальность того или иного явления, чем разъяснить или выяснить, а что же собственно является нормальным.

В современной науке, изучение механизмов контроля, когнитивного стиля (как более широкого образования), способствовало сосредоточению внимания исследователей на детерминации проективной продукции как на индивидуальной стратегии познания субъекта, то есть, проективное тестирование – это «методика генерирования данных» I. Weiner (по Л.Ф. Бурлачуку,

2003, с.303). Эти данные могут быть интерпретированы с разных теоретических позиций, например, как отмечает З.В. Султанова (2002): *«В зависимости от теоретических воззрений психолога интерпритация конкретного рисунка может быть весьма разнообразной. Например, психоаналитик может увидеть в рисунке отражение конфликтов из раннего детства; специалист по семейной психотерапии увидит в том же рисунке актуальные аттитюды и чувства в отношении членов семьи»* (с. 75). Проекции могут быть рассмотрены как процессы перцептивной организации, и как ассоциативные процессы, выявляющие скрытую динамику личности (С. Rapaport, 1968). Если рассматривать разработку проективной методики в контексте гуманистической концепции, то реакции и ответы испытуемых необходимо интерпретировать, учитывая то, что они являются показателями функционирования *единого аффективно-когнитивного личностного целого*, уникального и неповторимого в своем роде, в любом случае, находящегося или стремящегося к изменению (развитию).

Принципиально по-другому, в отличие от гуманистической концепции, будут рассматриваться значение и задачи стимульного материала (музыки) в практике психоанализа. Например, Л.С. Выготский (1999), рассуждая об искусстве с точки зрения психоанализа, отмечал, что: *«Искусство как бессознательное есть только проблема; искусство как социальное разрешение бессознательного – вот её наиболее вероятный ответ»* (с. 43). Музыкальное воздействие широко используется в практике психоанализа как *клиническое средство* (Г.-Г. Декер-Фойгт, 2003; С. Schwabe, 1974; F. Hegi, 1986; H. Motte-Haber de la, 1972 и др.).

В таблице 4 представлено функциональное сравнение психотерапевтического значения музыки в рамках этих двух направлений.

Таблица 4

**Психотерапевтическое значение музыкального воздействия в контексте психоаналитического и гуманистического направлений**

Психоанализ	Гуманистическая психология
<p>1. Музыка как средство (инструмент) для достижения внутреннего успокоения, за счет освобождения, «очищения» от символически выраженных подавленных мыслей и чувств (катарсиса).</p> <p>2. Музыкальное воздействие используется в качестве коррекции психосоматических процессов.</p> <p>3. Образные «свободные ассоциации» испытуемого на самом деле не являются свободными – это вытесненный материал, постепенно всплывающий на поверхность сознания, благодаря чему, высвобождается психическая энергия, которую можно использовать в целях лучшей адаптации.</p> <p>4. Работа психоаналитика заключается в том, чтобы зафиксировать внимание клиента на переоценке и переосмыслении ранее вытесненного материала, за счет чего, достичь коренных изменений в структуре личности индивидуума. Интеллектуальные озарения, которые возникают в процессе анализа – поощряются и называются <i>эмоциональным переучиванием</i>, так как одного инсайта явно недостаточно для изменения поведения – необходимо научить думать, воспринимать и чувствовать по другому.</p> <p>5. Музыкальное воздействие применяется в качестве исцеляющего метода (устранения «ненормы»).</p> <p>6. Музыка используется с точки зрения дифференциации предпочтений психоаналитика для клиента (например: эрготропная – для возбуждения; тропотропная - для расслабления). Чаше всего - это тропотропная музыка для уменьшения напряжения во время «кушеточного» сеанса психоанализа.</p>	<p>1. Музыка как форма самовыражения, возможность почувствовать себя целостным и уникальным.</p> <p>2. Музыкальное воздействие выполняет развивающую функцию и направлено на личностный рост и самоактуализацию.</p> <p>3. Образные ассоциации могут быть: Б (бытийного) и Д (дефицитарного) качества; в первом случае, они указывают на стремление личности к самоактуализации и личностному росту, а во втором случае, на доминирующие дефицитарные потребности в иерархической системе. Присутствие психотравмирующих переживаний при попытках реализации потребностей может быть видно по образным ассоциациям (их аффективной модальности и окрашенности).</p> <p>4. Работа психолога заключается в том, чтобы активизировать у человека тенденцию к удовлетворению метапотребностей, акцентировать внимание на ассоциациях, связанных с «пиковыми переживаниями», по возможности, создать предпосылки для повторения подобного опыта (опираясь на соответствующие исследованию стимулы).</p> <p>5. Музыкальное воздействие применяется с ориентацией на усиление личностных тенденций, которые являются характеристикой психологического здоровья.</p> <p>6. Предпочитаемая субъектом («здесь и сейчас») музыка не норматизирована, а воспринимается организмически, в контексте феноменологической открытости к (бытийному) внутреннему восприятию, то есть – это та музыка, на которую, соответственно субъект настроен. В противном случае происходит только когнитивное внешнее регистрирование.</p>

Л.Э. Абт (2000), в своей «теории проективной психологии» отмечал, что всегда, проективная точка зрения опирается на *холистическое* мировоззрение: *«И даже когда в результате настойчивых попыток понять процесс личности в целом мы получаем изобилие поведенческих данных, проективная психология считает, что мы достигли не более чем поперечного среза временного гештальта, которым является личностный процесс»* (с.32-33). Таким образом, значимые направления в концептуализации поведения и лично-



сти в современной проективной психологии представляются следующими:

1. Личность, изучаемая проективным методом, рассматривается однозначно как *процесс* (в контексте «проективной психологии» Л.Э. Абта, Л.К. Франка, перцептивной концепции «New Look» J.S. Bruner и др.).
2. В проективной психологии усиливается тенденция полагаться на *теорию поля* (Л.Э. Абт, 2000), как на достаточный критерий для подведения под него проективные поведенческие реакции.

#### 2. 4. 2. Общие категории анализа в методике МАСТ

В соответствии с критериями *качественной характеристики и количественной оценки* показателей теста, проводится качественно-содержательный анализ описаний испытуемыми субъективных реакций на музыку.

Качественная характеристика основывается на анализе описаний образных ассоциаций и субъективных физиологических реакций на музыкальное воздействие. Используются понятия «ОБРАЗНОСТЬ» (О) и «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (Ф):

- «ОБРАЗНОСТЬ» (О) – видение воображаемых образов при прослушивании конкретного музыкального фрагмента;
- «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (Ф) – реакции организма при воздействии конкретного музыкального фрагмента.

Количественная оценка дает возможность диагностики СИЛЫ и МОДАЛЬНОСТИ АФФЕКТИВНЫХ РЕАКЦИЙ по шкале от –10 до +10 («плохо» – «хорошо») по каждому музыкальному фрагменту, согласно оценки самих испытуемых. При высоко положительных (от +7 до +10) и высоко отрицательных (от –7 до –10) аффективных реакциях используется понятие «АФФЕКТИВНОСТЬ» (А), что является дополнением к качественной характеристике. Общие категории анализа с учетом качественной характеристики и количественной оценки показателей в контексте направленности на диагностику «Б»

(бытийности) и «Д» (дефицитарности) в восприятии музыки, представляются следующим образом:

- **«Б» (бытийное) восприятие музыки** характеризуется высоко положительными аффективными реакциями (от +7 до +10). Качественная характеристика представлена как: «ОБРАЗНОСТЬ» (ОА) и «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (ФА).
- **«Д» (дефицитарное) восприятие музыки** характеризуется низкими и средними положительными аффективными реакциями (от 0 до +6) и отрицательными аффективными реакциями (от 0 до –10). Качественная характеристика представлена как: «ОБРАЗНОСТЬ» (О), «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (Ф), «ОБРАЗНОСТЬ» (ОА) и «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (ФА).

Интерпретация результатов теста, по категориям ОБРАЗНОСТЬ (О) и ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ (Ф) при разной модальности аффективности переживаний, соответствует следующим субъективным характеристикам:

- ОБРАЗНОСТЬ (О) – *видение воображаемых образов, не имеющих ярко выраженной эмоциональной окрашенности, что указывает на закрытость к переживанию (слабая аффективная выраженность от 0 до –6; от 0 до +6)*.
- ОБРАЗНОСТЬ (ОА) – *видение воображаемых образов, на фоне ярко выраженной эмоциональной реакции, что является проявлением открытости к переживанию - сильная аффективная выраженность - от +7 до +10; высокой степени закрытости к переживанию – от –7 до –10*.
- ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ (Ф) – *соматические реакции при воздействии конкретного музыкального фрагмента и демонстрация отсутствия организмического доверия (слабая аффективная выраженность от 0 до –6; от 0 до +6)*.
- ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ (ФА) – *соматические реакции при прослушивании музыкального фрагмента и демонстрация: организмического доверия – сильная аффективная выраженность от +7 до +10; высокой степени*

контроля организмичности – сильная аффективная выраженность от  $-7$  до  $-10$ .

На данном этапе обработки результатов теста, полученные данные характеризуют субъективное качество восприятия музыки в контексте «Б» (бытийности) или «Д» (дефицитарности) на основе анализа количественной оценки модальности аффективных реакций и качества их направленности в процентном соотношении. Показатели «Б» (бытийного) и «Д» (дефицитарного) восприятия музыки характеризуют выраженность таких характеристик личности, как «открытость переживаниям» и «организмическое доверие»:

1. **Открытость переживаниям.** Показатели основываются на анализе результатов теста в категории «ОБРАЗНОСТЬ» (О) и «ОБРАЗНОСТЬ» (ОА), что указывает на наличие или отсутствие данного качества, основанное на уверенности в себе и доверии к окружающему миру. Это способность воспринимать новый опыт, испытывая при этом достаточно сильные эмоции. На поведенческом уровне – это спонтанность, которая относится к таким ценностям, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия. Мир воспринимается субъектом толерантно, так как чувство раздражения для него в данный момент не будет представлять угрозу, поскольку у него нет внутренних барьеров, мешающих сознательному восприятию своих чувств. Полноценно функционирующий человек (Л. Хьелл, Д. Зиглер, 1999, с.549) достаточно благоразумен и это обосновано внутренним чувством гармоничности и самодостаточности, благодаря чему он действительно открыт для всех возможностей. Поэтому, при реакциях на музыкальное воздействие, которое, по своей сути, для данного испытуемого является, например, деструктивным (негативные образы и ощущения при восприятии музыки), будет проявляться толерантное отношение (по шкале модальности аффективности высоко положительная реакция).

2. **Организмическое доверие.** Показатели основываются на анализе результатов теста в категории «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (Ф) и «ФИЗИОЛОГИЧНОСТЬ» (ФА), что указывает на наличие или отсутствие качества, характеризующегося способностью понимать сигналы собственного тела, которые расцениваются как достоверный источник информации, способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения. Это показатель чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям; свобода от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности; не склонность подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами – то есть ориентированность на переживание изнутри (Ф.Е. Василюк, 1984, с.92). Организмическое доверие, означает способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения рассматривать их как основу для выбора поведения. При музыкальном воздействии субъект, проявляющий организмическое доверие (например: констатирует факт негативных соматических ощущений, но при этом указывает на высоко положительную реакцию по шкале аффективной модальности), указывает на феномен принятия сигналов собственного тела. Субъекту свойственно адекватное осознание физических, организмических внутренних процессов реагирования, что в свою очередь, указывает на высокую субъективную мобильность, направленную на восстановление организмического равновесия (А. Маслоу, 1997, с.213).

#### **2. 4. 3. Частные категории анализа в методике МАСТ**

Качественный анализ вербальных ассоциаций испытуемых и оценка модальности аффективных реакций при восприятии музыки, дает возможность проведения *диагностики приоритетности в иерархической структуре потребностей* (А. Маслоу, 1999).

1. Высокая положительная оценка аффективности при восприятии музыки у испытуемых (от +7 до +10), указывает на наличие субъективной тенденции, направленной на удовлетворение метапотребностей (потребности самоактуализации, личностного роста), не всегда это переживается как осознанное желание. Данному процессу свойственна тенденция постепенного увеличения напряжения (G. Allport, 1961, p.252), «вхождение в схематизм» (Ф.Е. Василюк, 1984, с.161), стремление к «пиковым переживаниям» (А. Маслоу, 1997, с.137). Механизм достижения высшей фазы психического развития личности сопряжен не с постепенным ростом ясности и отчетливости осознания самой метапотребности (ее содержания, значения, ценности и т. д.), а характеризуется процессом накопления бытийных (ценностных) переживаний и «скачком», в результате которого, конкретная объективная реальность, на которой ранее человек фокусировал свое усиленное внимание, превращается в то, благодаря чему видится (переживается) все остальное. Таким образом, при удовлетворении метапотребности субъективная реакция представляет собой переживание субъективной целостности и гармонии с объектом (принцип «изоморфизма» А. Маслоу, 1999), что, в свою очередь, дает ощущение отсутствия «темных пятен» в понимании бытия. Воспринимаемая музыка в таком контексте является *развивающим средством*, с помощью которого происходит налаживание здорового функционирования психофизиологической системы с помощью резонирования с «гармонической моделью» в виде музыкального произведения, которая транслирует субъекту содержательные универсальные стереотипы («базисные формы» Д.К. Кирнарская, 1997; высшие «схемы» Ф.Е. Василюк, 1984). Анализ вербальных ассоциаций испытуемых при восприятии музыкальных фрагментов указывает на следующие характерные особенности:
  - 1) испытуемые воспринимают музыку и свои ассоциации, связанные с ней, надситуативно;

- 2) независимо от содержательной направленности воображаемых образов (образы основываются на ассоциациях, связанных с первыми 4 потребностями иерархии; у испытуемых может возникнуть ощущение, что все картинки «смешиваются»), процесс носит немотивированный характер;
  - 3) аффективную реакцию можно охарактеризовать как «горечь и радость одновременно», но, тем не менее, испытуемыми, как правило, дается высоко положительная оценка по шкале аффективности;
  - 4) резонансность и процессуальность музыкального восприятия создают эффект полного свободного управления виртуальной ситуацией;
  - 5) важным фактом является то, что подобные переживания надолго запоминаются испытуемыми, у них возникает желание повторить процедуру слушания или «запомнить и перенести» ощущения в реальные ситуации жизни;
  - 6) исследования показывают, что при повторном проведении процедуры, у испытуемых прослеживается прогрессивная тенденция аналогичного переживания при восприятии большего количества музыкальных фрагментов.
2. Положительная оценка аффективности при восприятии музыки у испытуемых (от +1 до +6) указывает на приоритетность или доминирование мотивационных тенденций, которые направлены на удовлетворение следующих потребностей: физиологические (голод, жажда, сон, сенсорная стимуляция и т. д.); безопасности и защиты (стабильность, защищенность от угроз, предсказуемость событий и т. д.); принадлежности и любви (присоединение, принятие, сексуальная близость, эмпатия и т. д.); самоуважения (значение, компетентность, независимость, свобода выбора и т. д.). Достаточно слабая выраженность аффективных реакций (по шкале модальности) указывает на то, что при удовлетворении перечисленных потребностей, субъект фиксирует свое внимание, в первую очередь, на преодолении препятствий в достижении цели, усиливая при этом для себя

значимость конкретных задач, что дает эффект усиления самоконтроля. Восприятие музыки проводится в контексте внешнего когнитивного регистрирования. Музыка является *средством для диагностики* (на основе анализа вербальных ассоциаций) мотивационной приоритетности в иерархии потребностей.

Анализ вербальных ассоциаций испытуемых при восприятии музыкальных фрагментов в процессе исследования указывает на следующие характерные особенности, касающиеся мотивационных процессов в иерархии потребностей:

- физиологические потребности проявляются в ассоциациях, связанных: с физическим отдыхом (сон, расслабление); утолением жажды и употреблением изысканной пищи; ощущение холода или жары. В образных ассоциациях часто присутствуют природные ландшафты, образы связанные с красотой тела (человека, животного) и т.п.;
  - потребности безопасности и защиты наблюдаются у испытуемых в ассоциациях, связанных: с инфантильными фантазиями, детскими воспоминаниями (родительский дом, отец, мать); с картинками субъективных социальных контактов со значимыми людьми (обретение защитника, сильного друга) и т.п.;
  - потребности принадлежности и любви связаны с ассоциациями, где присутствует эмпатия, понимание, интимность (друг, подруга, общество близких людей); сексуальная близость (любовь) и т.п.;
  - потребности самоуважения проявляются в ассоциациях, указывающих на возможность проявления чувства собственного достоинства, компетентность в выполнении трудных задач и требований; картины связанные с социальным признанием, получением статуса, заслуженной награды.
3. Отрицательная оценка аффективности при восприятии музыки у испытуемых (от -1 до -6) указывает на фрустрацию и невозможность удовлетворения потребностей в иерархической структуре (кроме самоактуализа-

ции). Видение негативных образных ассоциаций, является следствием психотравмирующего опыта и переживания, связанные с ним, создают отрицательную модальность аффективных реакций. Музыкальное воздействие в данном контексте выступает как *средство для диагностики* природы психотравмирующих переживаний субъекта.

Анализ вербальных ассоциаций испытуемых при восприятии музыкальных фрагментов, указывает на следующие характерные особенности, касающиеся депривации и фрустрации первых 4 потребностей иерархической системы:

- физиологические потребности – видение ассоциаций, которые указывают на невозможность: отдыха (изнурительный труд); жажда или голод (например, видение воды, но невозможность до нее дотянуться); угроза физическому существованию; видение болезни, увечья; удушье; связывание музыкального ритма с пульсом сердца («надумывание» сердечных сбоях, прислушивание к физическим реакциям на музыку, боязнь потери самоконтроля) и т.п.;
- потребности безопасности и защиты – видение ассоциаций, касающихся потери безопасности в виде: катастроф, войн, стихийных бедствий; преследования со стороны врагов, фантастических существ; образы, направленные на поиск защиты (возведение стен, баррикад, закрытие дверей); образы, связанные с поиском и невозможностью найти значимого защитника (родителя, известного человека, обладающего властью и авторитетом) и т.п.;
- потребности принадлежности и любви – проявляются в ассоциациях, где основой является боязнь потери близких: боязни быть покинутым, например, уход кого-то или удаление чего-либо (уходящие близкие люди, улетающий самолет с близким человеком и др.); боязни остаться изолированным, например, оказаться в одиночестве (тюрьма, пустыня, лабиринт); боязни предательства близких (измены) и т.п.;



- потребности самоуважения – проявляются в ассоциациях, указывающих на чувство неполноценности (унижение со стороны значимых людей); чувство вины по отношению к кому-нибудь (невозможность адекватно распорядиться ситуацией); страх оказаться в ситуации социального краха (нищета, банкротство, проигрыш и др.).
4. Высокая отрицательная оценка аффективности при восприятии музыки у испытуемых (от –7 до –10) указывает на депривацию и фрустрацию метапотребностей. Высокая степень фрустрации вызывает развитие психических расстройств «высшего порядка» (А. Maslow, 1971), таких как: апатия; отчуждение; депрессия; цинизм и др. Причина заключается в том, что метапотребности, как и дефицитарные потребности, являются инстинктивными, или имеющими биологические корни (А. Maslow, 1967), но невозможность их удовлетворения заключается в том, что люди, в своем большинстве, не становятся метамотивированными потому, что отрицают свои дефицитарные потребности, не удовлетворяя тем самым, свои метапотребности. Депривация метапотребностей, в отличие от депривации дефицитарных потребностей, не всегда переживается как осознанное желание. Человек не осознает, что игнорируются его метапотребности, как это бывает в случае с дефицитарными потребностями. Поскольку, при возмещении дефицитарных состояний, сразу же следует уменьшение напряжения (расслабление) и субъект, как правило, осознает конкретные пути в достижении дефицитарных целей, тем самым стремиться, в достаточно быстрые сроки, урегулировать возникающий дискомфорт. При возмещении метапотребностей идет увеличение напряжения, что связано с процессом личностного изменения (трансформации), то есть происходит расширение жизненного мировосприятия и обретение нового опыта (А. Maslow, 1987), но при невозможности реализации этой потребности, возникает высокая негативная реакция. Музыка, в данном контексте, воспринимается как нежелательный раздражитель. Таким образом, если природа метапатологии

субъекта основана не на искажении ценностного развития, тогда музыкальное воздействие возможно использовать как *средство для диагностики* природы психотравмирующих переживаний субъекта и причины невозможности удовлетворения актуальных потребностей.

Анализ вербальных ассоциаций испытуемых при восприятии музыкальных фрагментов, характеризует следующие особенности, указывающие на депривацию и фрустрацию метапотребностей:

- 1) испытуемые воспринимают музыку как нежелательный раздражитель, который, по их мнению, является прямой причиной их «неприятностей» во время процедуры слушания, это указывает на то, что нежелание воспринимать, часто не является причиной невосприимчивости;
- 2) независимо от содержательной направленности ассоциаций (образы, как правило, связаны с первыми 4 потребностями иерархической системы; у испытуемых может возникнуть ощущение, что все картинки «смешиваются»), испытуемые проявляют высоко негативную реакцию по шкале аффективной модальности;
- 3) можно предположить, что изначально, музыка воспринимается испытуемыми в контексте бытийности (так как самоактуализация – это инстинктивная человеческая потребность, присущая всем людям, а высокая аффективная реакция на музыку указывает на неосознанную мотивированность к самораскрытию);
- 4) важным является тот факт, что по завершении сеанса у испытуемых сохраняются негативные ощущения, которые, как правило, усугубляются при проведении повторного тестирования.

#### **2. 4. 4. Некоторые особенности интерпритации тестовых показателей**

В гуманистической теории отмечается, что достижение самоактуализации является, отнюдь, не однозначным процессом, поскольку, невозможно

достичь личностного роста, просто следуя предписаниям, предложенным «экспертами» в виде абстрактного образа идеального психического развития. Каждый человек стремится реализовать свой внутренний потенциал по-своему, поэтому, это медленный и болезненный процесс, который лучше рассматривать как постоянный поиск, а не достижение фиксированной точки. Многие, на первый взгляд, противоречивые диалектически связанные элементы в структуре личности (С. Rogers, 1959) имеют смысл и необходимость, представляя собой единую систему причинно-следственных связей. Таким образом, возможно возникновение некоторых, на первый взгляд, противоречивых фактов в оценках испытуемых, например:

1. Музыкальные фрагменты, различного стиля, жанра, инструментального оформления и гармонизации, которые предлагаются в тесте, чаще всего воспринимаются слушателями (испытуемыми) с различными, указывающими на противоположные тенденции реакциями (например, у одного и того же испытуемого наблюдаются оценки и качественные характеристики вербальных ассоциаций, которые указывают на его тенденцию к самоактуализации в одних музыкальных темах и на дефицитарные потребности в других);
2. Оценки аффективности испытуемых не соответствуют качественно-содержательной характеристике вербальных ассоциаций, например, при вербальных ассоциациях на прослушиваемую музыку, где присутствуют внешне положительные образы, испытуемые указывают на отрицательную модальность в оценках аффективности;

В таблице 5 представлено объяснение целей и задач (диагностических и развивающих) музыкального воздействия в методике, в зависимости от качественного содержания ассоциаций и оценки аффективности испытуемыми.

Таблица 5

**Значение музыкального воздействия как диагностирующего и развивающего средства в зависимости от качественного содержания ассоциаций и оценки аффективности у испытуемых**

Качественная характеристика вербальных ассоциаций у испытуемых.	Оценка модальности аффективных реакций у испытуемых.			
	От 0 до +6	От 0 до –6	От +7 до +10	От –7 до –10
Негативные образы.	Фрустрация, доминирующими являются первые 4 потребности иерархической системы, при этом отсутствуют психотравмирующие переживания; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующее средство</b> актуальной потребности.	Фрустрация и наличие психотравмирующего опыта, при попытке реализации первых 4 потребностей иерархической системы; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующее средство</b> актуальной потребности и природы психотравмирующих переживаний.	Реализация метапотребностей; толерантное отношение, тенденция к самоактуализации и личностному росту; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующее</b> (для изучения природы негативных ассоциаций) <b>и развивающее средство</b> (для подкрепления опыта мета переживаний).	Депривация и фрустрация метапотребностей, психотравмирующие переживания, полная невозможность удовлетворения потребности самоактуализации; музыкальное воздействие может быть использовано только как <b>диагностирующее средство</b> (при подобной реакции желательно использовать другие средства диагностики).
Позитивные образы.	Отсутствие фрустрации, здоровое стремление к удовлетворению первых 4 потребностей иерархической структуры, отсутствие психотравмирующего опыта при попытке реализации актуальных потребностей; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующее средство</b> .	Фрустрация доминирующей потребности, но при этом отсутствует психотравмирующий опыт при попытках реализации первых 4 потребностей иерархической системы; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующее средство</b> актуальной потребности.	Реализация метапотребностей, тенденция к самоактуализации, отсутствие психотравмирующ. переживаний; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>развивающее средство</b> (для подкрепления опыта мета переживаний).	Депривация и фрустрация метапотребностей, отсутствие психотравмирующих переживаний; наличие метапатологий; музыкальное воздействие может быть использовано как <b>диагностирующ. средство</b> (для изучения природы негативной аффективной оценки).

## 2. 4. 5. Потенциал методики МАСТ

При разработке методики использована логика интеграции *идиографического* и *номотетического* подходов в построении исследования, с целью поиска единых механизмов в изучении и анализа процессов развития личности. Это дало возможность, с одной стороны, настаивать на уникальности и неповторимости психической организации отдельно взятой личности, а с другой стороны, проследивать объективные (количественные) диалектические причинно-следственные связи психического развития. В истории психодиагностики имеются примеры плодотворной интеграции этих подходов, например: «диалогическая модель» Хуберта (1988) – (по Ян Тер Лаак, 1996); Е. Аронова, К. Мореленд считают, что многообразие схем интерпритации данных, полученных с помощью методики Роршаха, располагаются на двух осях-подходах: «номотетический-идиографический», где полагается, что данные схемы интерпритации как раз и согласуются с традиционной точкой зрения на методику Роршаха как проективную (по Л.Ф. Бурлачуку, 2003, с.316). Л. Абт (2000) рассуждал, что *«проективные тесты совершенно ясно показали, что мы должны быть готовы отказаться от ошибочного разграничения от количественных и качественных данных. При изучении личности возникают оба вида данных, и мы должны разработать такие способы их интерпритации, которые позволяют нам обсуждать и тот и другой»* (по Л.Ф. Бурлачуку, 2003, с.317).

Можно полагать, что естественнонаучное, объективное описание психической реальности (номотетический подход) и описание, полученное герменевтическим методом (идиографический подход), не исключают, а взаимодополняют друг друга. Согласно «принципу дополнительности» Н. Бора: *«...между психическими опытами, для описания которых, адекватно употреблять такие слова, как «мысли» и «чувства», существует соотношение дополнительности, подобное тому, какое существует между данными о поведении атомов»* (А.Б. Мигдал, 1987, с.64). Тем не менее, при постановке

эмпирических задач исследования и разработке методики возникает вопрос о том, какой методологический подход будет более адекватен природе исследуемой реальности в конкретной ситуации, а именно с конкретным испытуемым? В соответствии с задачами: 1) исследовать музыкальное воздействие как возможное средство психодиагностики; 2) исследовать музыкальное воздействие как возможное средство, активизирующее внутриличностные процессы развития, направленные на самоактуализацию, принцип дополнительности в описании диагностических показателей даёт возможность систематизирования их множественности, как отмечает А.М. Эткинд (1982) - это необходимо для объяснения логики перехода от одних диагностических задач к другим, *«...что в конечном счёте должно привести к объяснению его рассогласования и тем самым – к их согласованию на некотором метауровне»* (с.296).

Проективное исследование рассматривается как, своего рода, диалог между диагностом и обследуемым, в котором последний сообщает, скорее всего, о том, что в его жизни не завершено, чем то, что завершено. Этот факт, в свою очередь, рождает «эффект совместного общения» и, таким образом, создаёт предпосылки для психотерапии, которая носит *развивающий характер* (Е. Т. Соколова, 1995, с.43). Поэтому, не столь важен, при интерпретации проективного обследования, анализ конкретных психотравмирующих объективных явлений в субъективной истории испытуемого, сколько учёт принципа изоморфизма личностного развития. Аналогичным образом, И.М. Ильичёва (2003) отмечает, что значение самоактуализации заключается не в достижении потенциально-значимого задуманного, а в преодолении дихотомии внешнего и внутреннего в духовном мире человека. В психотерапевтической работе необходимо развернуть клиническую картину исследуемого субъекта таким образом, когда наличие любого опыта даёт предпосылки активизации гетеростатической тенденции личностного развития. Важно учитывать ключевые «поворотные точки», которые характеризуются в тести-

ровании высокой позитивной аффективностью (иногда, модальность подобной аффективной реакции, испытуемый затрудняется определить, у него происходит «смещение чувств»). У развития есть свои преимущества и недостатки, поскольку существуют ценности развития и ценности «здорового регресса (или снижения)» (А. Маслоу, 1997, с.213), которые диалектически связаны друг с другом, создавая динамическое равновесие.

Уникальным свойством музыки является *процессуальность, интонационность*, где ключевым представлен *принцип музыкального развития* (Б. Асафьев, 1987, с.86), согласно которому, создается резонансный эффект психофизиологической человеческой системы с искусственной моделью гармоничности в виде музыки (Л.А. Повстан, 2004), благодаря чему, происходит выстраивание и гармонизация этой системы в актах внутреннего (бытийного) восприятия. Например, В.Е. Ключко (1998) отмечает, что психотерапевтического эффекта в коррекционной работе можно достичь только с учётом многомерности мира человека. Благодаря свойствам музыкального воздействия, происходит *ситуативное (в короткий промежуток времени) целостное восприятие универсальных содержательных стереотипов*, которые, как правило, не могут быть детально осмысленны и проанализированы как объективные явления, но которые несут в себе потенциальную гетеростатическую настройку на восприятие нового опыта. На поведенческом уровне это проявляется через акты сильных переживаний, которые нельзя дифференцировать как позитивные или негативные (например, испытуемые в данном случае указывали на то, что все образные ассоциации и организмические реакции как бы «смешивались», вызывая «слезы страдания и радости» одновременно, после чего, люди испытывали ощущение внутреннего освобождения).

Задачи психолога в работе с обследуемыми в зависимости от оценок аффективности и направленности содержания ассоциаций во время прохождения теста представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Перспективы построения психотерапевтической работы с испытуемыми  
в зависимости от индивидуальных оценок аффективности и качествен-  
но-содержательной направленности ассоциаций**

оценка аффект.	Задачи психолога в работе с испытуемым
От 0 до +6	Данные оценки указывают на здоровую тенденцию испытуемых, направленную на удовлетворение первых 4 потребностей иерархической системы. Достаточно подсчитать количество оценок, для того, чтобы диагностировать наиболее актуальную из потребностей; если на фоне положительной аффективной модальности испытуемый указывает на негативные образные ассоциации, то это является показателем фрустрированности какой-то потребности, при этом положительная аффективная окраска указывает, что фрустрация, возможно, не подкреплена сильным психотравмирующим опытом.
От 0 до –6	У испытуемого присутствует психотравмирующий опыт в попытках реализации актуальных первых 4 потребностей иерархической системы; сильная степень фрустрации; необходимо подсчитать количество данных оценок и проанализировать содержание образных ассоциаций и соматических реакций, для того чтобы выявить эту потребность, но это лучше сделать после анализа с испытуемым музыкальных тем, которые содержат аффективную оценку от +7 до +10.
От +7 до +10	Данные оценки аффективности и связанные с ними образные ассоциации являются <u>наиболее ценными</u> , на них необходимо <u>акцентировать</u> внимание испытуемого, потому, что они указывают на тенденцию к самоактуализации личностного развития независимо от того, какую внешнюю окраску носят образные ассоциации; как правило, испытуемые в дальнейшем положительно относятся к подобным процедурам тестирования. Проявление открытости и доверительности к новому опыту, через восприятие музыки у них усиливается.
От –7 до -10	Данные оценки аффективности указывают на высокую степень сопротивления новому субъективному опыту. Музыка воспринимается как ненужный раздражитель; при наличии большого количества подобных реакций в результатах тестах, испытуемые не соглашаются на повторное тестирование и указывают на ухудшение самочувствия. Если есть возможность, необходимо акцентировать внимание на тех музыкальных фрагментах, где есть оценка от +7 до +10. В дальнейшем, когда у испытуемого начнет улучшаться динамика аффективности показателей, можно будет вернуться к прослушиванию «ужасных» музыкальных тем, которые в прошлом вызвали подобную реакцию.



Можно выделить два этапа в работе с диагностическими показателями МАСТ:

- на *первом этапе*, на основе количественного подсчета оценок аффективности (с учетом модальности) и качественных характеристик вербальных ассоциаций у испытуемых, - создается психодиагностическая картина, раскрывающая перспективы для проведения последующих мероприятий, направленных на активизацию процесса самоактуализации личности;
- на *втором этапе*, изучается качественное содержание вербальных ассоциаций и анализируются аффективные реакции на них, - определяется природа субъективных психотравмирующих переживаний и фрустрации тех или иных доминирующих потребностей.

Таким образом, использование музыкального воздействия в рамках проективной методики дает многие преимущества в изучении личности испытуемых и создает предпосылки для активизации процесса личностного роста. Что касается диагностики тенденции к самоактуализации и личностному росту с помощью методики МАСТ, то существуют особенности, с учётом которых можно указывать на определённые преимущества данного теста по сравнению, например, с методикой POI (Personal Orientation Inventory) Э.Шостром (в адаптированных в нашей стране вариантах САТ и САМОАЛ). Преимущества МАСТ заключаются в следующем:

- 1) количественная оценка опросника САТ исключает возможность качественного анализа показателей теста для создания феноменологических характеристик личностного развития, что в свою очередь, допустимо сделать с помощью МАСТ, несмотря на то, что методика, в какой-то степени, ориентирована на нормативные (стандартизированные) показатели;
- 2) самоактуализация является сложным гипотетическим конструктом для исследования валидности (особенно при тестировании с помощью стандартизированной методики); МАСТ обладает более высокой содержательной валидностью, чем САТ, так как обладает свойством давать более

подробные качественные феноменологические характеристики личности в динамике перспектив развития;

- 3) опросник САТ обладает единственным свойством – психодиагностическим; *«Дополнительное исследование показало, что значения по шкалам POI улучшались после того, как испытуемые принимали участие в нескольких сеансах групповой терапии»* (E. Dosamantes-Alperson, N. Merrill, 1980); проективность МАСТ создает предпосылки для использования его как развивающего средства (нами был проведен анализ общего направления возможности сдвига в сторону Б (бытийности) восприятия музыки испытуемыми при повторных тестированиях в контексте исследования методики МАСТ в качестве развивающего средства, с использованием математического анализа показателей с помощью G-критерия знаков, где:  $G1_{эм} \leq G1_{0,01} (7 = 7)$ ;  $G2_{эм} \leq G2_{0,01} (1 < 8)$ , преобладание типичного положительного направления сдвига не является случайным ( $p \leq 0,01$ );
- 4) имеющиеся в науке варианты опросников для исследования самоактуализации являются, преимущественно зарубежными; МАСТ уникален тем, что исследование личностного развития с помощью музыкального восприятия представляет собой универсальный способ психодиагностики, относительно свободный от влияния культуры, а так же исключает ошибки, неизбежные при адаптации зарубежных аналогов.

### **2.3.6. Данные по надёжности, валидности и стандартизации тестовых показателей**

#### Надёжность.

Определение ретестовой надёжности теста является бессмысленным, так как проективная методика МАСТ обладает развивающим эффектом и не предполагает стабильности результатов при повторном тестировании. Поэтому, для определения надёжности использовался метод *параллельных форм*. С этой целью были разработаны два варианта теста: МАСТ (вариант

А) и МАСТ (вариант В). Математический анализ данных «Б» (бытийного) восприятия музыки проводился с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции между показателями обоих вариантов теста  $R_s = 0,98$ . Данная величина является статистически значимой для выборки из 30 испытуемых  $R_{кр.} = 0,47$  ( $p < 0,01$ ), что указывает на очень тесную положительную корреляцию между обоими вариантами МАСТ.

#### Валидность.

Конструктивная валидность определялась следующим образом (объём выборки тот же):

- 1) использовалась методика САТ (показатели шкал: «поддержки – I», «самопонимания (сензитивности) – Fr», «спонтанности – S»);
- 2) в методике МАСТ (показатели качественного и количественного анализа: Б (бытийности) восприятия музыки – Б (вм), «открытости переживанию – ОА(+)», «организмического доверия – ФА(+)»).

Математический анализ, с использованием метода ранговой корреляции Спирмена показал:

- корреляция между показателями Б (вм) и шкалы «поддержки – I», где  $R_s = 0,88$ .
- корреляция между показателями «открытости переживанию – ОА(+)» и шкалы «спонтанности – S».  $R_s = 0,86$
- корреляция между показателями «организмического доверия – ФА(+)» и шкалы «самопонимания (сензитивности) – Fr».  $R_s = 0,93$

Наибольший интерес вызывало установление корреляционной связи между шкалой (I) САТ и шкалой Б (вм) МАСТ, как соотношение общих (основных) показателей обоих тестов. Полученные результаты превзошли все ожидания. Удивляет наличие такой тесной корреляционной связи по всем трём шкалам, полученной на весьма малой выборке. Результаты валидизации методики позволяют с уверенностью утверждать, что между общими категориями МАСТ и показателями по выбранным шкалам САТ, дает основание для вывода о

том, что выше названные показатели измеряют одну и ту же характеристику личности, а именно:

- шкала «поддержки – I» в методике САТ содержит наибольшее количество вопросов, ориентированных на личностную автономию, целостность, что является главной характеристикой самоактуализации, по мнению большинства гуманистических психологов (А. Маслоу, 1999, с. 298), поэтому, тесная корреляционная связь с показателями Б (вм) в методике МАСТ указывает на то, что разработанная нами данная категория анализа является достаточно точной, которую можно рассматривать как показатель уровня тенденции к самоактуализации;
- шкала «спонтанность – S» в методике САТ указывает на такие характеристики как: способность к спонтанному поведению, не фрустрированному культурными нормами; проявление внутренней свободы, естественности; творческая импровизация и открытость к новому опыту. Тесная корреляционная связь показателей по данной шкале с показателями «открытость переживаниям – ОА(+))» в методике МАСТ указывает на то, что проводилось исследование одного и того же психологического конструкта;
- шкала «самопонимания (сензитивности) – Fr» в методике САТ указывает на такие характеристики как: чувствительность к своим желаниям и потребностям; свобода от психологической защиты, отделяющей личность от своей сущности; отсутствие страха самораскрытия в плане субъективных физиологических (телесных) ощущений. Высокая корреляция показателей по данной шкале с показателями «организмическое доверие – ФА(+))» в методике МАСТ, указывает на то, что проводилось исследование одного и того же психологического конструкта;

Тесная корреляционная связь между показателями САТ и МАСТ показывает, что не существует необходимости в проведении дополнительных исследований (с использованием других методик) для подтверждения конструктивной валидности методики МАСТ (в контексте общих категорий анализа).

Результаты математического анализа тестовых показателей методик САТ и МАСТ представлены в таблице 7.

Таблица 7

**Результаты математического анализа тестовых показателей методик  
САТ и МАСТ**

Показат.	Б (вм)	ОА(+)	ОА(+)
I	<b>0,88</b>		
S		<b>0,86</b>	
Fr			<b>0,93</b>

Стандартизация.

Проективные методики способствуют проявлению разнообразия индивидуальных реакций. Тем не менее, МАСТ предполагает, кроме качественной, также и количественную оценку эмпирических данных. С учётом этого, появилась возможность провести процедуру стандартизации тестовых показателей общих категорий анализа: Б(вм); ОА(+); ФА(+). Объем выборки составил 30 испытуемых при непосредственной разработке тестовых категорий анализа и 27 испытуемых при непосредственной апробации методики без учета стандартизации – общее число – 57 человек. Стандартизация результатов частных категорий анализа оказалось достаточно сложной задачей, так как не было проведено исследование конструктивной валидности исследуемых категорий. Не существует на сегодняшний день в гуманистической психологии конкретных методик диагностики субъективных приоритетов в иерархии потребностей. Единственной возможностью в исследовании данных гипотетических конструктов является проведение процедуры содержательной валидации.

Все испытуемые имели высшее педагогическое образование (по специальностям: «Социальный педагог», «Педагог-психолог») и являлись действующими учителями средних школ в одном городе; средний возраст испытуемых 25-50 лет. При стандартизации результатов общих категорий, стандартное

отклонение (SD) составило: Б (ВМ) = 25,7; ФА(+) = 15,2; ОА(+) = 13,3. В таблице 8 представлены средние значения и среднеквадратичные отклонения.

Таблица 8

### Средние значения и среднеквадратичные отклонения

названия категорий	средние значения	среднеквадратичные отклонения
Б (ВМ)	48,7	6,4
ФА(+)	24,4	3,8
ОА(+)	24,5	3,3

### 2.3.7. Технология тестирования.

#### Инструкция испытуемому.

«Вам предлагается прослушать 20 фрагментов различной музыки; время звучания каждого фрагмента 2-3 минуты. Паузы между фрагментами 10-15 секунд. Оцените по 10-и балльной шкале, насколько Вы чувствуете воздействие того или иного музыкального фрагмента на Вас: (от 0 до +10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (+) – положительное; (от 0 до –10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (-) – негативное. Опишите, что Вы чувствуете (Ваши телесные ощущения), представляете (образы и картины в воображении) и переживаете (эмоции и чувства), когда слушаете данный фрагмент. Описание производите во время звучания фрагмента. Свой анализ звучащего фрагмента фиксируйте на тестовом бланке. Спасибо». (см. приложение «Бланк выполнения заданий»)

#### Стимульный материал.

Представляет собой набор фрагментов музыкальных произведений различных стилей и жанров, которые поочередно предъявляются испытуемому для прослушивания. Время звучания каждого фрагмента 2-3 минуты. Общее количество музыкальных фрагментов – 20. Общее время работы испытуемого со стимульным материалом – 45 минут. Музыка может быть записана на лю-

бом звуконосителя (аудиокассета, CD и пр.) и воспроизводится на соответствующем звукозаписывающем устройстве во время проведения процедуры исследования. Фрагменты музыкальных произведений по возможности должны быть незнакомы для испытуемого, а также обладать относительно неопределённым структурным построением. Это условие необходимо для того, чтобы не вызывать у него шаблонную реакцию. Составление репертуара музыкальных фрагментов может производиться самостоятельно на усмотрение психолога, работающего с данной методикой.

#### Порядок обработки тестовых показателей.

Суждения, описания, записанные испытуемыми на тестовом бланке, анализируются с целью распределения их по рубрикам: О; ОА(+,-); Ф; ФА(+,-) вторичного протокола (см. *приложение* «Бланк фиксации результатов МАСТ» таблица 2; принцип распределения описан в параграфе 2.4.2. «Общие категории анализа в методике МАСТ»).

Результаты, указанные во вторичном протоколе, подсчитываются в процентном соотношении на основании сопоставления рубрик, которые объединяются в две подгруппы:

1. (О), (Ф), (ОА-), (ФА-);
2. (ОА+), (ФА+).

На основании прямого большинства в процентном объеме выводятся следующие результаты: **КБ** (коэффициент бытийности), **КД** (коэффициент дефицитарности).

Суждения, описания испытуемых анализируются с целью распределения их по рубрикам, характеризующим потребности иерархической системы (см. *приложение* «Бланк фиксации результатов МАСТ» таблица 3); принцип распределения описан в параграфе 2.4.3. «Частные категории анализа в методике МАСТ».

Итоговые результаты (см. *приложение* «Бланк фиксации результатов МАСТ» таблица 4), подсчитываются в процентном соотношении на основе

сопоставления рубрик.

Составляется общее заключение о личности испытуемого. Основное внимание при обработке теста должно быть обращено на обоснование и доказательную сторону данного заключения. (в *приложении* представлены образцы: «Бланка ответов испытуемых»; «Бланк фиксации результатов МАСТ»; примеры интерпритации результатов тестирования).

### Выводы по 2 главе

1. В контексте гуманистической концепции, восприятие музыки рассматривается как *форма самовыражения*, независимо от поставленных задач в процессе музыкальной деятельности: сочинителя, слушателя или исполнителя.
2. Существуют два типа субъективного восприятия музыки: «Б» (бытийное) и «Д» (дефицитарное):
  - «Б» (бытийное) восприятие музыки характеризуется целостностью и поглощенностью процессом восприятия. Присутствует тенденция к неразличению фигуры и фона, то есть, мелодические и гармонические тонкости и детали воспринимаются как единая и самодостаточная система; не требуют объяснения своей принадлежности к чему-либо, но это не исключает слышание звуковых красок и видения в образных ассоциациях богатства деталей при отсутствии сравнительного анализа. Организмическая открытость дает эффект «принятия» музыкального материала, поэтому аффективные реакции на музыкальное воздействие расцениваются как «свои» (положительные).
  - «Д» (дефицитарное) восприятие музыки характеризуется оценочностью и зависимостью от чего-либо. Имеет место избирательное внимание или невнимание к определенным деталям, основанное на четкой приоритетности, обусловленной прошлым опытом. Музыка расцени-



вается, в первую очередь, как представитель какого-либо жанра, стиля и т. д. Восприятие музыки строго мотивировано и основано на конкретных причинно-следственных логических заключениях. Субъективная закрытость переживаниям проявляются в аффективных реакциях, которые обусловлены повышенным субъективным контролем, они же и расцениваются субъектом как реакции на музыку. Самоконтроль в процессе восприятия обуславливает эффект слабой положительной и сильной отрицательной аффективной реакции на музыкальное воздействие.

3. Музыка может быть использована в качестве стимульного материала в проективной тестовой методике, направленной на диагностику процессов самоактуализации личности.
4. Музыкальное воздействие, используемое в рамках проективной тестовой методики МАСТ, может выполнять как диагностирующую, так и *развивающую* функции.
5. Работа исследователя с диагностирующими показателями методики МАСТ состоит из двух этапов и выполняет следующие задачи:
  - *на первом этапе*, проводится количественный подсчёт оценок аффективности (с учетом модальности) и качественных характеристик вербальных ассоциаций у испытуемых; создается психодиагностическая картина, раскрывающая перспективы для проведения последующих мероприятий, направленных на формирование актуально-ценностной сферы личности;
  - *на втором этапе*, изучается содержание вербальных ассоциаций с сопоставлением показателей аффективных реакций на них; определяется качественно-содержательная основа субъективных психотравмирующих переживаний, фрустраций тех или иных доминирующих потребностей.
6. При интерпретации показателей проективного исследования более важ-

ным является не выявление конкретных психотравмирующих переживаний, которые являются объективными фактами субъективной истории испытуемого, а акцентирование внимания на переживаниях, высоко-аффективных и положительно окрашенных, активизирующих актуально-ценностное развитие личности.

7. Существуют особенности, указывающие на определённые преимущества МАСТ по сравнению с методикой POI (Personal Orientation Inventory) Э. Шостром (в адаптированных в нашей стране вариантах САТ и САМОАЛ):
  - изучение субъективного опыта с помощью количественного анализа исключает возможность подробного качественного анализа результатов для создания феноменологических характеристик личностного развития, что в свою очередь, допустимо сделать с помощью МАСТ, несмотря на то, что методика, ориентирована на нормативные (стандартизированные) показатели;
  - МАСТ является наиболее валидным, чем САТ, по содержанию категорий в исследовании тенденций самоактуализации личности, так как обладает свойством давать более подробные качественные феноменологические характеристики личности в динамике перспектив развития;
  - опросник обладает единственным свойством – психодиагностическим, в свою очередь, проективность МАСТ создает предпосылки для использования его как *развивающего* средства;
  - имеющиеся в науке варианты опросников для исследования самоактуализации являются, преимущественно зарубежными; МАСТ уникален тем, что исследование личностного развития с помощью музыкального восприятия представляет собой универсальный способ психодиагностики, свободный от неизбежных ошибок при адаптации.

### **Глава 3. Организационно-методический комплекс музыкальных средств психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов**

#### **3.1. Предпосылки для разработки комплекса психопрофилактических и психокоррекционных средств с использованием музыки**

Нами была предпринята попытка исследования взаимосвязи между качеством субъективного восприятия музыки внутри типов «Б» (бытийного) и «Д» (дефицитарного) и уровнем «эмоционального выгорания». Использовались тестовые методики: МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест), а именно показатели категории «Б» (бытийного) восприятия музыки и методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), где анализировалась общая сумма баллов по всем трём фазам выгорания (А.В. Батаршев, 2004, с.281). Математический анализ тестовых показателей с помощью метода ранговой корреляции Спирмена установил, что корреляция между показателями тестов  $R_s = 0,56$ , при  $R_{кр} = 0,49$  ( $p < 0,01$ ). Данная величина является статистически значимой для выборки из 30-ти испытуемых. Таким образом, исследование показало, что **чем сильнее у субъекта выражено эмоциональное выгорание, тем менее он настроен воспринимать музыку бытийно**. Несмотря на то, что внешне такая ситуация кажется парадоксальной, так как музыка, как никакой другой вид искусства, может являться эмоциональной «подпиткой». Однако данные результаты исследования указывают на тот факт, что испытуемые, которые имеют высокие показатели по методике Бойко, демонстрируют высокую степень «закрытости» для получения подобной «подпитки», которая именно для них, следуя простой логике, наиболее необходима.

Мы проанализировали результаты показателей методик САТ (по шкале «поддержки - I») и МАСТ (категория Б - «бытийности» восприятия музыки)

относительно результатов методики Бойко (где была представлена сумма баллов по всем трём диагностируемым фазам) с той же выборкой испытуемых. Данное соотношение представлено в таблице 9.

Таблица 9

**Соотношение результатов диагностики по САТ и МАСТ относительно  
высоких-средних-низкий результатов по методике Бойко**

Методики диагностики самоактуализации	Результаты диагн. синдрома эмоц. выгорания (методика Бойко А.А.)		
	высокие (205 - 257)	средние (113 - 197)	низкие (69 - 107)
САТ	32 - 42	45 - 55	57 - 80
МАСТ	12,6 - 30,4	30,5 - 61,7	62,2 - 96,1

Числовые показатели по методике Бойко обратно пропорциональны числовым показателям тестов, которые диагностируют тенденцию самоактуализации.

Таким образом, анализ реакции субъектов на музыкальное воздействие, которые демонстрируют *закрытость переживаниям*, даёт возможность сделать вывод, что:

- использование музыки как *трофотропного средства* воздействия для общего расслабления, успокоения и т.д., недостаточно, поскольку, данная процедура будет представлять собой разовый эффект, то есть восприниматься испытуемыми только как «возможность забыться на время», при этом не будет оказываться активизирующего влияния на развитие личности, поскольку, восприятие музыки не связано с актуально-ценностным осмыслением музыкального содержания;
- использование музыкального воздействия в качестве стимульного материала как *психотерапевтического средства* для воспоминаний прошлых психотравмирующих переживаний (имеется ввиду личностно-значимая музыка, с которой связаны эти воспоминания), с целью довести их до карсической разрядки, - этот «путь» будет, безусловно, конструктивный, но, следуя логике психоанализа, слушатель акцентирует внимание на не-

актуальных на данный момент жизни ценностях, которые имелись до факта психотравмирующих переживаний, то есть, психотерапевтический эффект будет подчиняться логике «начать всё с начала». Этого недостаточно, поскольку, как отмечает А.И. Копытин (2001), *«...для достижения лечебных эффектов, связанных с фактором художественной экспрессии, большое значение имеет как то, что предшествует созданию художественных образов, так и то, что за этим следует»* (с.32).

Анализ реакции испытуемых показал, что при акцентировании внимания слушателей на музыкальных фрагментах, которые оцениваются ими «бытийно», происходил эффект психологической *поддержки*, в виде того, что воспринимающий *находит* данную музыку как *свою*, ощущая сопричастность: *«не только мне так плохо...или хорошо; ...я не один такой...»*, то есть, музыка принимала качество субъектифицированного «значимого другого» (С.Д. Дерябо, 2002). Данный процесс сугубо индивидуальный, то есть, то, что одному слушателю кажется как «хорошо», для другого это, возможно, «плохо». Поэтому, мы придерживаемся точки зрения о том, что не существует специфической целенаправленной, в плане воздействия, музыки, а существует лишь субъективная потребность в восприятии данной музыки (музыкального произведения), так или иначе. Главная задача (мастерство) психолога – определить субъективный «запрос» потенциального слушателя и создать условия для возникновения эффекта *поддержки*, с помощью резонирования с той или иной музыкальной формой. Как отмечает Д. Шаверьен, создаваемые под воздействием искусства образы воздействуют на автора только тогда, когда заключают в себе эффект эмоциональной «воплощённости», в противном случае они несут «диаграмматическое» качество – как результат деятельности сознания в виде фигуративного изображения, иллюстрации или описания чувств без эмоционально-аффективного воплощения (по А.И. Копытину, 2001). Иными словами, музыка, в лучшем случае, сознательно регистрируется и анализируется в контексте полюсов когнитивных конструкторов как «пло-

хая-хорошая», «полезная-вредная» и т. д., либо воспринимается как заведомо вредный для субъективной целостности раздражитель на основе ряда умозаключений (например: *«данная музыка не соответствует современности...слушание музыки – это бесполезное занятие, которое отнимает много времени»*).

Таким образом, Б (бытийное) восприятие музыки – есть показатель существования слушателя в *субъективном настоящем времени* (на период звучания музыкального произведения), а образные ассоциации, возникающие в процессе прослушивания той или иной музыкальной темы, оказывают *фасилитирующий* эффект на процесс актуализации мотивов и ценностней личности. Учитывая психологические механизмы **«блокирования»** и **«безусловного разблокирования»** реализации жизненных целей (согласно А.Ю. Фридману, 2004), использование музыки в качестве стимульного материала имеет следующие достоинства:

- качественный анализ ассоциаций у слушателей, которые воспринимаются в контексте бытийности, даёт возможность определения содержательной стороны (осознания или подтверждение) актуально-ценностных значимых целей;
- музыкальные фрагменты, воспринимаемые в категории бытийности, могут фасилитировать актуально-ценностные образы Я;
- неоднократное прослушивание музыкальных фрагментов, воспринимаемых в категории бытийности, даёт эффект «вживания» в актуально-ценностные значимые цели;
- неоднократное прослушивание музыкальных фрагментов, воспринимаемых в категории бытийности, даёт возможность формировать в сознании воспринимающего содержательные актуально-ценностные образы.

*«Блокирование»* заключается в том, что *«...низкие величины по некоторым частным показателям значимости не могут быть скомпенсированы други-*

*ми показателями, даже самыми высокими. В результате реализация жизненной цели откладывается»* (тот же, с.121), происходит фиксация:

- на *прошлом* временном моменте, что выражается в печали, безразличии к настоящему и будущему (Ф.В. Басин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков, 1988);
- на *будущем* временном моменте, что выражается в печали о фактической нереализованности запланированного, из-за невозможности по тем или иным причинам;

В итоге личность не живёт в *субъективном настоящем времени*, проявляя при этом закрытость к новому опыту, где переживания рассматриваются как положительные (то есть «предсказуемые») в контексте фиксированной временной формы, в остальном, они представляются как реакция на «вторжение» извне.

*«Безусловное разблокирование»* заключается в том, что «...высокие величины по некоторым частным показателям значимости не могут быть скомпенсированы другими показателями, даже самыми низкими. В результате реализация жизненной цели смещается к началу очерёдности» (тот же, с.123). То есть, «невозможность быть скомпенсированной» основана на переживании реализации цели в *субъективном настоящем времени*, что придаёт ей качество *актуальности*.

Прослушивание музыкальных тем оказывает фасилитирующий эффект на процесс актуализации мотивов и ценностей только в случае акцентирования внимания субъекта на высоко-аффективных положительно окрашенных переживаниях («пиковых» или близких к таковым), которые возникают под воздействием, ранее неизвестной и не содержащей в себе вербальных средств, музыки. Важным является ориентирование внимания субъекта на этих переживаниях с последующим анализом: телесных ощущений; ассоциативного содержания образов; общего эмоционального состояния.

### **3. 2. Использование комплекса музыкальных психологических средств воздействия (упражнений) с учётом постановки индивидуальных задач**

В процессе эксперимента участникам были предложены музыкальные упражнения согласно определённой целевой направленности (в контексте гуманистической концепции), которые в дальнейшем (для удобства в их обозначении) были названы как «циклы упражнений: №1; 2; 3; 4»:

#### **Цикл 1.**

**Цель:** *акцентировать внимание участников на том, что опыт психотравмирующих переживаний может рассматриваться как польза, как неотъемлемый субъективный «багаж», указывающий на факт невозможности удерживаться в условиях неактуальных, на данный момент жизни субъекта, ценностей. Разработка заданий была направлена на осознание (переживание) бессмысленности удерживания неактуально-ценностного личностного содержания.* Задачей представлялось: с помощью музыкальных и звуковых средств, создать предпосылки для участников (на основе переживаний характерных образов) на переосмысление проблем экзистенциальных беспокойств и реальности своего существования. Цикл составили следующие упражнения: «Образ, рождённый мной»; «Музыка смерти»; «Звуки неизвестного города»; «Музыка одиночества»; «Живые цепи».

#### **Цикл 2.**

**Цель:** *акцентировать внимание участников на том, что стремление получить новый субъективный опыт переживаний – это естественная потребность каждого человека. Разработка заданий была направлена на формирование субъективной открытости (автономности)* Задачей представлялось: с помощью музыкальных средств создать предпосылки для возможности переживания участниками ощущения эмпирической свободы с проследующим анализом этого состояния. Цикл составили следующие упражнения: «Свободное слушание»; «Доверяю себе»; «Я ВИЖУ музыку»; «Я открываю себе СЕБЯ».



### **Цикл 3.**

**Цель:** *акцентировать внимание участников на ощущении (переживании) перспективы альтернативы выбора субъективного пути развития, которое является характеристикой жизни здорового человека. Разработка заданий была направлена на сосредоточенность на настоящем, возможность переживать прошлый опыт как настоящий. Задачей представлялось: с помощью музыкальных средств создать условия для возможности фиксирования внимания участников на переживаниях полярностей: «второстепенного-главного»; «общего-частного»; «фигуры-фона». Анализ данных полярностей даёт возможность переосмысления значения выбора при выборе пути субъективного развития. Цикл составили упражнения: «Музыкальная конструкция», «Игра фона»; «Я осознаю...»; «Музыка воспоминаний».*

### **Цикл 4.**

**Цель:** *акцентировать внимание участников на постепенном вхождении в новый актуальный образ «Я», поскольку, это является необходимым явлением на разных этапах развития человеческой личности. Разработка заданий была направлена на активизацию процессов актуально-ценностной личностной реконструкции. Задачей представлялось: ориентировать участников, с помощью музыкального воздействия, на формирование субъективного образа «Я-идеального», согласно того, насколько они чувствуют ту или иную актуальную потребность. Цикл составили следующие упражнения: «Музыка желаний»; «Рождение картинки»; «Страницы из альбома»; «Мой альбом будущего»; «Музыкальные зарисовки».*

В процессе проведения циклов упражнений исследовались аффективно-когнитивные реакции участников эксперимента с различным уровнем ЭВ. С помощью методов наблюдения и беседы после проведения каждого цикла психологических средств, все поведенческие и аффективно-когнитивные реакции испытуемых были типологизированы. Всего выявилось пять типов реакций, соответствующих определённому уровню ЭВ:

1. Принимали (переживали) упражнения группы №1, демонстрировали сильнейшую мотивацию самораскрытия, при высоком уровне аффективности в №2,3; ощущали поддержку №4; По окончании эксперимента демонстрировали чувство благодарения и «освобождения»; *реакция характерна для испытуемых с высоким уровнем ЭВ.*
2. Резко негативно воспринимали упражнения группы №1; замыкались в себе в №№2,3; жаловались на усиление чувства усталости и бессмысленности, ощущали «вредность для себя в пустом времяпрепровождении», испытывали чувство опустошения в №4, не видели «полезности и надобности» использования данной практики в своей профессиональной деятельности; *реакция характерна для испытуемых с высоким уровнем ЭВ.*
3. Поведение в целом являлось демонстративным; аффективно-когнитивные реакции были отстранёнными во всех упражнениях; проявляли внимание только к отдельным заданиям, занимались поиском в предложенном музыкальном репертуаре «полезной» музыки (особенно при наличии музыкального образования); отличались рационализацией; пытались «обучать» других участников группы, как правильно нужно слушать музыку и т. д. В заключении ожидали похвалы от руководителя курса за «компетентность и воспитанность», т.е. были ориентированы на социальное одобрение; *реакция характерна для испытуемых со средним показателем ЭВ.*
4. Толерантное отношение к упражнениям группы №1, но при этом проявлялось чувство тревоги, вызванное тем, что в реальной жизни, они не хотели бы оказаться в подобных ситуациях; поведение отличалось высокой степенью адаптированности на протяжении всего курса; аффективные реакции носили шаблонный и неярко выраженный характер; при прохождении упражнений №4, многие испытуемые демонстрировали отсутствие инициативы, а иногда даже терялись в выполнении зада-

ний, мотивируя тем, что «не знают как нужно...»; по завершении курса, в своих отзывах использовали высказывания общего характера, например: «познавательно для всех..., необходимо как обмен опытом т. д.»; *реакция характерна для испытуемых со средним показателем ЭВ.*

5. Проявляли повышенный интерес и открытость к переживаниям на протяжении всего эксперимента; в упражнениях группы №1 одинаково положительно воспринимались как позитивные, так и негативные аффективные переживания, имели значение только их сила и яркость; поведение в целом носило спонтанный и экспрессивный характер, проявлялись такие реакции, как: слезы, громкий смех, танцевальные движения и др.; участники старались расширить музыкальный репертуар своими темами, проявляя креативность; иногда на занятия они приносили свои рисунки и стихи, написанные, под впечатлением прошедших встреч; по завершении эксперимента, в отзывах акцентировали внимание на том, что им «не хватило времени». Многие из них (в особенности психологи) пытались сами сочинять задания, результаты своей творческой работы выносили на общее обсуждение, например: упражнение «Музыкальные зарисовки» в цикле №4, было создано коллективно и опробовано самостоятельно; *реакция характерна для испытуемых с низким уровнем ЭВ.*

Таким образом, интерпретируя данные эксперимента о связи типов поведения и аффективно-когнитивных реакций испытуемых с уровнем ЭВ, можно предположить, что:

- испытуемым с высоким уровнем ЭВ свойственно: на поведенческом уровне – реакция избегания (ухода) или принятия и самораскрытия; аффективный компонент переживания значительно преобладает над когнитивным, аффекты имеют либо резко негативную, либо сильно позитивную окраску; *коррекция ЭВ заключается в перестройке актуально-ценностной сферы;*

- поведение испытуемых со средним уровнем ЭВ отличается ориентацией на социальное одобрение, отличается либо демонстративностью, либо приспособительностью; когнитивный компонент переживания явно превосходит аффективный, при выполнении экспериментальных заданий преобладала либо критическая, либо шаблонная когнитивная оценка; *коррекция ЭВ возможна частично, либо невозможна вообще;*
- поведение испытуемых с низким уровнем ЭВ характеризуется инициативностью, экспрессивностью и креативностью; соотношение аффективного и когнитивного компонентов переживания является пропорциональным и взаимообусловленным; *коррекция ЭВ не нужна, музыкальное воздействие выполняет профилактическую функцию, заключающуюся в укреплении и подтверждении значимости актуальных ценностей.*

По окончании эксперимента, было предложено каждому участнику ответить на вопрос: «Какой цикл упражнений оказался для Вас наиболее полезным?» Предлагалось, чтобы испытуемые выделили именно один цикл (наиболее для них приоритетный). Предпочтения участников распределились следующим образом (в % соотношении), с учётом их тестовых показателей развития СЭВ (см. Таблица 10):

Таблица 10

**Распределение предпочтений циклов упражнений участниками эксперимента соответственно уровня эмоционального выгорания**

Уровень СЭВ по методике Бойко	Циклы упражнений			
	№1	№2	№3	№4
Высокий	13%	23%	46%	18%
Средний	22%	28%	31%	19%
Низкий	36%	26%	12%	26%

Количественное и процентное соотношение участников по уровням тестовых показателей на разных этапах исследования (в экспериментальной группе) представлено в таблице 11.

Таблица 11

**Количественное и процентное соотношение участников по уровням  
тестовых показателей на разных этапах исследования**

Ур. тест. показ.	Q - сортировка			Диагност. уровня эмоц. выгор. (Бойко)		
	по первому	по последн.	в среднем	по первому	по последн.	в среднем
низкие	11 (40,7%)	2 (7,4%)	6 (22,2%)	9 (33,3%)	15 (55,6%)	14 (51,9%)
средние	7 (26,0%)	13 (48,2%)	13 (48,2%)	13 (48,2%)	12 (44,4%)	11 (40,7%)
высокие	9 (33,3%)	12 (44,4%)	8 (29,6%)	5 (18,5%)	2 (7,4%)	3 (10,2%)

По показателям тестовых методик при наличии профилактико-коррекционных мероприятий с использованием музыкальных психологических средств воздействия, прослеживаются следующие тенденции:

- по Q–сортировке число испытуемых с низким показателем уменьшилось с 40,7% до 7,4%; число испытуемых с высоким показателем увеличилось с 33,3% до 44,4%;
- по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (Бойко) число испытуемых с высоким показателем уменьшилось с 18,5% до 7,4%, число испытуемых с низким показателем увеличилось с 33,3% до 55,6%.

Соответственно результатам исследования наиболее конструктивным представляется использование упражнений для участников с различным уровнем развития синдрома, в следующем порядке:

- с высокими показателями СЭВ - №3; №2; №4; №1.
- со средними показателями СЭВ - №3; №2; №1; №4.
- с низкими показателями СЭВ - №1; №2 (№4); №3.

В ходе эксперимента (в течение 5 недель), проводились периодические измерения: уровня «эмоционального выгорания» (методика Бойко); представлений личности о себе (методика «Q – сортировка» В. Стефансона). Тестирование проходило в самом начале курса профилактической работы (до использования музыкальных психологических средств воздействия), затем, через каждые 1,5 недели. Общее количество прохождений данного блока тес-

тов было 4 раза. Исследовались экспериментальная и контрольная группы при общем количестве участников - 54 человека (27 в одной группе и 27 в другой). Распределение осуществлялось методом рандомизации. В качестве математико-статистических методов обработки данных эксперимента использовали: критерий  $\chi_r^2$  Фридмана и L-критерий Пейджа. Результаты представлены в Таблице 12.

Таблица 12

**Результаты математического анализа экспериментальных данных с использованием методик диагностики уровня ЭВ и Q-сортировки**

Тестовая методика	Мат.-стат. метод	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Кр. $\chi_r^2$ Фридмана	Эмп.	Критич.	Ур. знач.	Эмп.	Критич.	Ур. знач.
Диагн. ЭВ	Фридмана	34,4	11,345	( $p < 0,01$ )	2,91	7,815	Не знач.
Q-сор-ка		43,1	***	***	0,03	***	***
Диагн.ЭВ	L-кр. Пейджа	283,5	272	( $p < 0,01$ )	259	266	Не знач.
Q-сор-ка		287,5	***	***	255,5	***	***

Полученные результаты указывают на то, что данные музыкальные психологические средства могут быть использованы в рамках профилактического и коррекционного курса эмоционального выгорания.

### 3.3. ЦИКЛЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОЗДЕЙСТВИЯ

#### Цикл №1

*Цикл развивающих упражнений для педагогов, с использованием музыки, направленных на решение проблемы экзистенциальных беспокойств с помощью акцентирования внимания на реальности переживания своего существования.*

#### Упражнение «Образ, рожденный МНОЙ».

**Цель:** акцентировать внимание на повышении осознания их ответственности за свою жизнь, оказать помощь во взятии на себя этой ответственности

*сти, с помощью: 1) рассмотрения их поведения другими; 2) возможности чувствования мотивации этого поведения другими; 3) создание у других мнения о них; 4) влияние других на их мнение о себе.*

Упражнение проводится в группе. В начале занятия участники располагаются свободно, в удобных для них положениях, имея при этом листок бумаги и ручку. На определенных заданиях, завершающих упражнение, участники садятся в круг. В предварительной беседе можно обсудить с участниками тему: «Что, значит, быть самим СОБОЙ? Что людям мешает быть хозяевами своей жизни?» Музыка, используемая в упражнении, должна носить характер неопределенности в четкости трактовки стиля, жанра и т. д., в ней нежелательны использования вербальных средств, позитивным моментом явилось бы то, что она ранее была неизвестна для участников.

*Инструкция для выполнения заданий:*

(Задания выполняются под музыку).

1. «Попробуйте, слушая музыку, представить образ, любого представителя органической жизни на нашей планете, или за ее пределами, если хотите».
2. «Составьте рассказ об этом представителе органической жизни и оформите его письменно, при этом, не указывая ни своего имени, ни фамилии. Описание сделайте от своего лица, – т. е. в контексте обращения - «Я». Охарактеризуйте его среду обитания, близкое окружение, его мысли, мечты, страхи. Можете описать жизненные события, которые имели место с ним».

(Задание выполняется без музыки. Участникам зачитываются все составленные рассказы, при этом сохраняется авторская анонимность).

«Внимательно прослушайте составленные рассказы и укажите наиболее Вам запомнившиеся. Проанализируйте, почему Вы обратили внимание именно на них. Если бы Вы знали авторов ЭТИХ рассказов, то какие бы Вы вопросы им задали? Попробуйте их озвучить!»

3. «Расскажите о Ваших ощущениях, связанных с тем, что озвучивалась ВАША работа. Заметили ли ее участники? Почувствовали ли они ВАШЕ настроение? Что Вы думаете сейчас, когда участники высказали свое мнение о ВАШЕЙ работе».
4. «Прослушав все работы, проанализируйте, что в них есть общего, а что их различает. Изменилось ли у Вас мнение об участниках? Что повлияло на это?»

Упражнение можно продолжить, выполнив аналогичные задания в преломлении к профессиональной деятельности педагога. Задания, направленные на написание ассоциаций, возможно, построить следующим образом: «Ассоциируйте себя – педагога с любым образом живой сущности на Земле. Кто его окружает? Как она (эта сущность) живет? и т. д.», в выполнении, также предусматривается анонимность.

### **Упражнение «Музыка смерти».**

**Цель:** *акцентировать внимание на углублении осознания смерти – как перспективы более высокой оценки жизни.*

Упражнение проводится индивидуально. Музыка, используемая в упражнении – это тщательно подобранный репертуар фрагментов, лично-значимой музыки и характерных звуков, связанных с воспоминаниями клиента. О содержании этого репертуара необходимо заранее позаботиться. В предварительных беседах можно задать вопросы следующего характера: «С какой музыкой или звуками Вы ассоциируете свое детство..., маму..., отца..., свою любовь..., свои счастливые моменты в жизни..., Бога... и т.п.» Репертуар звукового оформления должен быть подобран строго индивидуально! Возможно, это будут звуковые материалы из домашних видеосъемок, возможно это будут звуки лично-значимых предметов (например: бой часов, пение петуха и т. д.), а также звук знакомой человеческой речи.



Клиенту можно предложить принять горизонтальное положение и закрыть глаза.

*Инструкция к выполнению заданий:*

(Задание выполняется под музыку, традиционно используемую на похоронах).

1. «Послушайте внимательно эту музыку. Какие ассоциации она у Вас вызывает? Где и когда Вы ее уже слышали? Опишите образы, которые перед Вами возникают, и расскажите о Ваших ощущениях».

2. «Попробуйте, спокойно для себя принять такую мысль, что это ВАШИ похороны. Что Вы чувствуете, когда возникла ЭТА МЫСЛЬ?»

(Задание выполняется на приглушённом фоне ранее звучащей музыки. На передний звуковой фон, накладываются фрагменты из репертуара личностно-значимой музыки и звуков).

3. «Что Вам напоминает эта музыка и эти звуки? Возможно ли, то, что это напоминания эпизодов из Вашей жизни? Что Вы чувствуете, какие мысли приходят в Вашу голову? Расскажите о Ваших ощущениях».

(Задание выполняется без музыки. Можно использовать запись характерного звучания забивания гвоздей в деревянную основу, завывания ветра и т.д.).

4. «Представьте такую картину, что Ваши родственники, коллеги-учителя, ученики – собрались почтить память перед ВАШИМ погребением! Как Вы думаете, что они будут думать, говорить в этот момент! Попробуйте представить их реакцию».

(Задание выполняется под музыку, которая носит спокойный, отстраненный характер, неизвестна для клиента и ранее в упражнении еще не звучала).

5. «О чем Вы думаете ТЕПЕРЬ, после пройденных заданий! Что Вы чувствуете по отношению к Вашим родственникам, коллегам, ученикам и т. д. Опишите любым доступным для Вас на данный момент способом свои ощущения!»

Завершающим этапом упражнения будет беседа с клиентом, например, на тему: «Что, значит, быть ЖИВЫМ ...».

### **Упражнение «Звуки неизвестного города».**

*Цель: акцентировать внимание на процессе осознания собственной свободы – как факте ответственности за собственную жизнь, т.е.: за собственные действия и желания.*

Упражнение проводится индивидуально. Клиента, по желанию, можно попросить принять горизонтальное положение и закрыть глаза. Музыка, используемая в упражнении, должна быть неизвестна для клиента. Репертуар музыкального оформления можно составить из серии фрагментов современной музыки, имеющих различный ритм и темп и с отсутствием вербальных средств. Необходим также репертуар звуковых фрагментов, характеризующих звуки современной цивилизации, например, звуки: электропоездов, автомашин, самолетов, телефона, человеческой речи на различных языках и т. д.

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Задания выполняются под различные музыкальные фрагменты быстрого темпа).

1. «Представьте, что Вы находитесь в огромном современном индустриальном городе, в котором у Вас никого нет. Язык, на котором говорят горожане, Вам неизвестен. Ваше место жительства находится очень далеко, и у Вас нет денег. **ВАМ НЕ НА КОГО НАДЕЯТЬСЯ!** Что Вы чувствуете, когда осознаете это?»
2. «Обратите внимание на Ваши ощущения времени и пространства. Как Вы чувствуете свое тело? Кем Вы себя чувствуете, когда в такой обстановке задаете себе вопрос: «Кто Я?». Ощущаете ли Вы поддержку?»

(Задание выполняется без музыки. Как фон, возможно использование звуков современной цивилизации).

3. «Представьте, что романтизм новизны постепенно исчез вместе с музыкой, которая звучала. Остались только звуки РЕАЛЬНОСТИ СИТУАЦИИ. Что Вы чувствуете и осознаете после этого? КТО ВЫ теперь? Ощущаете ли Вы поддержку СЕЙЧАС?

(Задание выполняется в полной тишине и, по возможности, темноте).

4. «Что Вы чувствуете, когда звуки исчезли совсем? Если бы «тишина» и «темнота» были живыми существами и могли говорить, то что бы они сказали Вам? Что значит слово «ПОДДЕРЖКА» для Вас сейчас?»

Задание выполняется под музыку, которая носит созерцательный, спокойный характер и которая еще не использовалась в этом упражнении.

5. «Что Вы почувствовали, когда появилась музыка снова? Каким кажется этот город СЕЙЧАС? Если Вам задать два вопроса, то какой Вы сейчас предпочтете: «Вы ДОЛЖНЫ выжить в этом городе?» или «Вы ХОТИТЕ выжить в этом городе?» Объясните свой выбор. Нужна ли поддержка ВАМ вообще?»

Упражнение можно продолжить, предложив клиенту представить, что в неизвестном городе на улице он встречает одного из своих коллег по работе, с которым не очень хорошо знаком или находится в плохих отношениях. Возможно проведение беседы на тему: «Однажды в неизвестном городе я встретил ...».

### **Упражнение «Музыка одиночества».**

**Цель:** *акцентировать внимание на осознании чувства одиночества – как естественного человеческого состояния, от которого люди стараются защищаться с помощью утверждения и получения одобрения в глазах других.*

Упражнение проводится индивидуально. Музыка, используемая в данном упражнении должна иметь два направления в восприятии: с одной стороны это безмятежность и пасторальность, а с другой стороны драматичность и аффективная насыщенность. Возможно использование классической музыки,

но малоизвестных произведений или неизвестных для клиента – ввиду возможности возникновения эффекта стереотипности в восприятии. В предварительной беседе, возможно, обсудить тему: «Что значит для Вас поддержка друзей, товарищеская взаимовыручка, значение мнения коллег и т. д.».

*Инструкция к выполнению заданий:*

(Задания выполняются под музыку безмятежного и пасторального плана).

1. «Представьте такую ситуацию, что у ВАС БОЛЬШОЙ ЮБИЛЕЙ, (праздник по случаю...), к которому Вы готовились очень долго. Вы пригласили всех Ваших родственников, лучших друзей и коллег. Опишите Ваши ощущения, поведение в предвкушении такой ситуации».
2. «Итак, накрыт праздничный стол дорогими яствами. Работают официанты. Вы одеты в праздничный костюм, готова ВАША РЕЧЬ. Что Вы испытываете в этот момент? Вы счастливы?»
3. «Всё готово для встречи долгожданных гостей, но ... время идет, а их все нет. Проходят длинные полчаса, а затем час, а потом еще час, и еще и... Вы понимаете, что ОНИ К ВАМ НЕ ПРИДУТ! Расскажите о Ваших мыслях и ощущениях в этот момент».

(Задание выполняется без музыки).

4. «Вы понимаете, что они РЕАЛЬНО НЕ ПРИДУТ! Какое у Вас в этот момент ощущение времени и пространства? Как ВЫ ощущаете свое тело? Что Вы ответите себе, если зададите себе вопрос: «Кто Я?»

(Задание выполняется под музыку драматическую, аффективно насыщенную).

5. «Что Вы чувствуете, когда находитесь среди нетронутых, накрытых угощениями столов? Какие мысли посещают Вас? Какое значение СЕЙЧАС, для Вас имеют такие понятия, как: «Внимание родственников, любовь близких, товарищеская взаимовыручка, мнение коллег...»?
6. «Кем Вы сейчас себя ощущаете? ЧТО сейчас для Вас ПОДДЕРЖКА?»

(Задание выполняется под какую-нибудь очень известную музыку танцевального характера классического жанра (марш, вальс, мазурка, канкан и т. д.), в которой присутствует характер приподнятости, светскости, торжественности).

7. «Представьте, что пришли после 3-4 часовой задержки к Вам гости. Они опоздали, потому-что сломался автобус в дороге, а связаться с Вами по телефону не смогли. Что Вы ощущаете сейчас? Что Вы будете говорить ТЕПЕРЬ в своей праздничной речи?»

Завершением упражнения может быть беседа на тему: «Для меня ПРАЗДНИК, это когда ...».

### **Упражнение «Живые цепи».**

**Цель:** активизировать внимание на осознании вопроса смысла и бессмысленности существования, где одним из способов решения этой проблемы является компульсивная деятельность – как реакция на глубокое чувство бессмысленности.

Упражнение проводится индивидуально. В предварительной беседе с клиентом можно обсудить тему: «Что значит для Вас понятие «достижение цели» в жизни?» Музыка, используемая в упражнении, представляет собой две темы:

- 1) носит монотонный, однообразный характер –это некий бесконечный повтор одной и той же мелодической структуры, который дает ощущение незавершенности (возможно использование просто повторяющихся характерных звуков);
- 2) носит драматический характер, содержит чёткую драматургическую выстроенность и имеет высокую аффективную насыщенность (возможно использование эпизодов из программной классической музыки, характеризующих переживания любовного томления и др.)

*Инструкция к выполнению заданий:*

(Задание выполняется под первую музыкальную тему)

1. «Попробуйте выполнить несколько раз для себя следующее задание:

А) сосредоточиться на слушании музыки (или представленного звукового сопровождения);

Б) воспроизвести в своей памяти образ обычного, ничем ни приметного обыденного дня в Вашей жизни, такого, каких большинство, и которые, как правило, забываются.

Что Вы чувствуете, после выполнения такого задания? Какие мысли у Вас возникли? Расскажите».

2. «Представьте, что данное звуковое сопровождение – это некие вертуальные, очень крепкие ЦЕПИ, к которым прикованы Ваши ноги и руки. Длина этих цепей ограничена только объектами Вашей обыденной деятельности, что Вы ощутили, когда представили это?»

(Задание выполняется также под первую музыкальную тему с большей громкостью).

3. «Вообразите, что чем больше Вы вращаетесь среди одних и тех же объектов в Вашей жизни, тем постепенно все толще, тяжелее и неподвижнее становятся цепи! Опишите Ваши ощущения».

4. «Итак, чтобы избежать якорных цепей, у Вас есть возможность расширить свою зону объективного взаимодействия, т. е. добавить новых, свежих объектов в свою жизнь, но... тоже на цепи! Просто Ваша цепь удлиняется, и новый ее отрезок еще не такой тяжелый, но у него ЕСТЬ ПЕРСПЕКТИВА ВЫРОСТИ! ЧТО Вы думаете по этому поводу? Кем Вы себя ощущаете?»

(Задание выполняется под вторую музыкальную тему).

5. «Представьте, что Вам на очень короткое время разрешили побыть без цепей! Что Вы чувствуете? Как Вы ощущаете время и пространство?»

6. «Вам предложили альтернативу: с одной стороны остаться навсегда без цепей, но быть навсегда одиноким, и из всех богатств иметь только жизнь;

с другой стороны быть не одиноким, но в цепях, и иметь возможность расширять свою зону взаимодействия и влияния. Что Вы выберете и почему?»

В завершении упражнения, на фоне музыки первой или второй темы (в зависимости от выбора клиента из предложенных альтернатив), возможно, провести беседу на тему: «Что значит понятие «достижение цели» для меня СЕЙЧАС».

## **Цикл №2**

***Цикл развивающих упражнений для педагогов с использованием музыки, направленных на формирование открытости переживанию, организмического доверия, чувства эмпирической свободы (автономности), креативности.***

### **Упражнение «Свободное слушание».**

*Цель: фиксировать внимание на чувстве внутренней свободы при восприятии нового опыта (музыкального), испытывая при этом достаточно сильные эмоции.*

Упражнение проводится индивидуально или в группе (закрытого типа). Участники рассаживаются по желанию в удобных для них положениях. Проводится предварительная беседа, направленная на обсуждение субъективных ощущений на момент начала занятий (возможно, это будут впечатления прошедшего рабочего дня). Музыка, используемая в упражнении, должна включать в себя широкий репертуар музыкальных фрагментов различного стиля и жанра, а также, должна быть неизвестной для участников.

*Инструкция к выполнению заданий:*

(Задание выполняется без использования музыки.)

1. «Представьте в Вашем сознании один обычный свой рабочий день (в школе, училище, институте ...). Попробуйте охарактеризовать его с точки зрения ощущений».
- (Задания выполняются с использованием музыки)
2. «Попробуйте, не думать нужно ли Вам слушать то, что звучит или не нужно. Хорошая ли это для Вас музыка или нет, а именно не пытайтесь давать музыке оценку. Что Вы чувствуете, когда не оцениваете музыку, а только просто слушаете?
3. «Попробуйте представить себя частью этой музыки, как бы слиться с ней в единое целое. Каковы будут Ваши ощущения после этого?»
4. «Проанализируйте, было ли в Ваших ощущениях что-то новое? Как можно описать это словами? Попробуйте сделать описание этого любым способом, приемлемым для Вас на сегодня».
5. « Попробуйте вновь представить в Вашем сознании обычный свой рабочий день и совместить, те, новые ощущения от музыки с этим воспоминанием. Расскажите, КАКИМ ВСЕ будет видеться?»

В завершении упражнения можно провести беседу на тему: «Что, значит, чувствовать НОВОЕ?», «НОВОЕ в моей профессиональной жизни».

### **Упражнение «Доверяю себе».**

**Цель:** *формировать позитивное отношение к процессу принятия своих телесных ощущений, которые возникают во время слушания музыки. Фиксировать внимание на осознании для себя этого состояния.*

Упражнение проводится как индивидуально, так и в группе (закрытого типа). Участники рассаживаются по желанию в удобных для них положениях. Обсуждаются субъективные состояния на момент начала занятия. Упражнение полезнее и эффективнее проводить после работы. Музыка, используемая в упражнении должна представлять собой широкий репертуар разностилевых и разнохарактерных фрагментов. Характерные особенности исполь-



зуемой музыки в этом упражнении могут быть подсказаны в процессе предварительной беседы самими участниками.

*Инструкция к выполнению заданий:*

(задания выполняются во время звучания музыки)

1. «Представьте, на сколько это возможно, что Вы слушаете музыку всем телом. Опишите Ваши ощущения как можно правдивее, как будто Вы наблюдаете это со стороны».
2. «Как Вы себя чувствуете, когда знаете, что честно можете признаться себе в своих ощущениях. Опишите эти чувства любыми приемлемыми для Вас на сегодня способами».
3. «Представьте типичную проблемную ситуацию на Вашей работе (в школе, училище, институте ...), где Вам необходимо принять какое-то решение. Какими будут Ваши ощущения при этом?»
4. Попробуйте перенести свои правдивые ощущения от восприятия музыки в ситуацию, которую представляли в предыдущем задании. Как Вы видите ситуацию теперь?»

Завершающим этапом упражнения является обсуждение эмоционального состояния участников. Можно обсудить вопрос: что значит ощущение типа «я поступаю правильно?» (обсуждение можно проводить без использования музыкального фона).

**Упражнение «Я ВИЖУ музыку».**

**Цель:** активизировать сферу свободного воображения, в создании самобытных и оригинальных образов (в ассоциациях на прослушанную музыку). Акцентировать внимание на чувствовании себя художником – хозяином создаваемого, который не руководствуется стереотипами.

Упражнение проводится индивидуально или в группе (закрытого типа). Участники рассказываются по желанию в удобных для них положениях. Музыка, используемая в упражнении, представляет собой широкий репертуар

разностилевых и разножанровых фрагментов, приоритет использования которых, возможно обсудить с участниками в предварительной беседе, при этом учитывая их эмоциональное состояние и общую настройку на слушание. В упражнении возможно использование таких средств как: краски, кисти, гуашь, картон и др.

*Инструкция к выполнению заданий:*

(Задания выполняются под звучание музыки).

1. «Представьте для себя, что звучащая музыка – это громадный резервуар с различными, самыми не предсказуемыми, красками. У Вас есть право воспользоваться этими красками. Вы абсолютно свободны в том, что с ними делать. Вас ничего не ограничивает».
2. «Какие краски Вы видите, как они выглядят? Можете описать их по ходу звучания музыки. Какое насыщение цвета будет у Ваших красок? Попробуйте связать это, резонируя с динамикой развития музыкальных фрагментов».
3. «Представьте себя в виде одной из красок. Какая она? Чувствуете ли Вы себя в круговороте звука и цвета? Расскажите о своих ощущениях».
4. «Если в Вашем воображении рождаются какие-то конкретные образы из этих красок, то расскажите о них. Попробуйте описать в словах, как Вы чувствуете ИХ РОЖДЕНИЕ».

На завершающем этапе, с участниками можно использовать приемы арт-терапии: работа с красками, гуашью, цветным картоном и т. д., а именно с тем, что является различным проявлением цветовой гаммы. Возможным является использование компьютерной графики, где с участниками можно провести дискуссию: «Что я чувствую, когда ВИЖУ МУЗЫКУ».

**Упражнение «Я открываю себе СЕБЯ».**

**Цель:** активизировать внимание на внутреннем чувстве собственной личной власти над собой, способности свободно руководить собой. Почувство-

*вать свежесть и уникальность своих переживаний данного момента своей жизни, как отличного оттого, что было ранее и что будет потом.*

Это упражнение является завершающим в цикле, поэтому оно должно проводиться после первых трех, описанных выше.

Упражнение также проводится индивидуально или в группе (закрытого типа). Участники рассаживаются свободно в удобном для них положении. В предварительной беседе идет обсуждение субъективных ощущений на данном этапе коррекционной работы. Можно провести параллель между ощущениями: на работе, дома, в общественных местах, в группе участников данных занятий. Музыка, используемая в этом упражнении, должна быть подобрана с точки зрения анализа музыкальных приоритетов участников в прошлых заданиях. Рекомендуется использовать музыку без вербального материала. Возможно, заранее обсудить с участниками характер используемой музыки. Очень полезно использовать музыку, которую они предложат сами, особенно при индивидуальной работе.

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Все задания выполняются под музыку)

1. «Попробуйте представить себя единственным и уникальным в своем роде, абсолютно самодостаточным космическим кораблем в космосе Вселенной. Жизнь Ваша – это всегда быть в этом пространстве, не встречая аналогов! Вокруг нет планет, на которых можно сделать остановку! Что Вы чувствуете, когда представляете такое?»
2. «Если представить, что звучащая музыка указывает на пульсацию жизни в Вас (космическом корабле), т. е. – это Вы сами, что тогда Вы чувствуете? Какие мысли появляются у Вас?»
3. «Представьте, что все пространство космоса начинает резонировать с Вашей музыкальной пульсацией и становится ТАКИМ ЖЕ КАК ВЫ. – т. е. ЧАСТЬЮ ВАС! Как Вы чувствуете себя после этого? Попробуйте выра-

зять Ваши чувства любым приемлемым на данный момент для Вас способом!»

4. «Попытайтесь представить, такую картину, что на работе (в школе, училище, институте ...) Вы - такой же космический корабль, наполненный пульсацией жизненной музыки, а все что окружает Вас (люди, обстановка, и т. д. ) – это космос, который пульсирует вместе с Вами. Вы ведь знаете, что так может быть! Как Вы будете себя чувствовать после того, как ПОДУМАЕТЕ ОБ ЭТОМ?»

Завершающим этапом цикла упражнений, основанных на технике лично-центрированной психотерапии, будет совместное обсуждение участниками впечатлений от проделанной работы, рассмотрение пожеланий. Дискуссию можно представить в виде продолжения мысли: «Завтра я приду на работу и...».

### **Цикл №3**

***Цикл развивающих упражнений с педагогами с использованием музыкальных средств, направленный на чувствование и осознание: фигуры /фона, сосредоточенности на настоящем.***

#### **Упражнение “Музыкальная конструкция”.**

**Цель:** *акцентировать внимание учителей на соотношение между фигурой и фоном с помощью восприятия музыки.*

Упражнение проводится индивидуально или в группе. Участники рассказывают свободно, в удобных для них положениях. В предварительной беседе-разминке с участниками можно использовать тему словесного описания тренинговой комнаты, где проводится занятие, фиксируя внимание на общих характеристиках и на различных деталях, как частях этого помещения и т. д. Музыка, используемая в упражнении, должна иметь особенность слабо структурированного материала. Возможно использование: этнической композиции, джазовой импровизации, современной альтернативной музыки и др.

*Инструкция к выполнению заданий:*

(все задания выполняются под музыку)

1. “Музыка, которая звучит сейчас для Вас неизвестна. Как она Вам на первый взгляд?”
2. “Подумайте о том, что эта музыка уникальна в своем роде. Попробуйте определить ее особенности: где в фрагментах вступают те или иные инструменты, голоса и подголоски; какой ритмический рисунок (напойте или простучите его вместе с музыкальной записью). Разлечите для себя мелодию и аккомпонимент. Где в этой музыке, как Вам кажется, фрагменты завершенные (разрешенные) и требующие разрешения? Подумайте, какие детали Вы могли еще не заметить?”
3. “Представьте, что музыка, которую Вы сейчас пытались анализировать – это КОНСТРУКЦИЯ, и Вы разложили ее по кирпичикам! Рассмотрите по отдельности каждый из них. Фиксируйте Ваши ощущения, когда переводите внимание с одного музыкального кирпичика на другой. Анализируя его уникальность, обратите внимание какими в это время кажутся другие!”
4. “Попробуйте на время сами стать конструктором, соединяющим в своем сознании различные музыкальные кирпичики, которые изначально в конструкции не находились рядом, например: бас и мелодию, упуская подголоски и аккомпонимент и т. д. Какие будут после этого у Вас ощущения?”
5. “Постарайтесь изобразить, проанализированные Вами части музыкальной конструкции, любыми приемлимыми для Вас способами на сегодня, с помощью: телодвижения, голоса, рисунка, образных ассоциаций и т. д.”
6. “Попробуйте всей группой участников “оживить” музыку, исполнив роли музыкальных кирпичиков в конструкции! Каждый своим способом, наиболее приемлемым на данный момент.”

Завершающим этапом выполнения упражнения будет совместное обсуждение общих впечатлений, а также можно провести смысловую аналогию между “оживленной” музыкальной конструкцией и “оживленной” конструк-

цией педагогического коллектива. Где, например: директор выполняет функцию баса, а педагоги – мелодии и т. д. По возможности попробовать повторить упражнение, но только в этом контексте. Обсудить результаты такой работы.

### **Упражнение «Игра фона».**

**Цель:** *направить и фокусировать внимание учителей на осознание процессов, протекающих во внутренних и внешних зонах.*

Упражнение проводится индивидуально и в группе. Для проведения упражнения требуются следующие средства:

- 1) предварительная видеозапись, которую можно назвать: «Сборник материалов из жизни...» (школы, училища, института и т. д.), т. е. известной социальной среды, в которой участники осуществляют свою профессиональную деятельность;
- 2) разнохарактерная музыка, имеющая различную жанровую и стилевую направленность, возможно использование популярной музыки.

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Задание выполняется без музыки, включается видеозапись без звука)

1. «Посмотрите внимательно на видео изображение. Что вы чувствуете, когда видите запись без звука? Какое настроение у тех, кого Вы видите в записи, о чем они думают. Проанализируйте подробно детали, которые Вы видите на экране».
2. (Задание выполняется под музыку, которая носит веселый, развлекательный характер при этом продолжает идти видеозапись.)
3. «Расскажите о своих ощущениях, когда Вы смотрите видео под музыку. Изменилось ли для Вас содержание того, что Вы видите? Каков стал характер содержания? Вспомните Вашу характеристику, когда Вы смотрели запись без звука».

(Задание выполняется под музыку, при этом внимание участников на этом не фиксируется, музыка носит драматический характер, продолжает идти видеозапись.)

4. «Что Вы чувствуете, когда смотрите видеозапись сейчас? Каким содержанием наполнены действия? Вспомните Ваши ощущения, которые были некоторое время назад».

(Задание выполняется без музыки, продолжает идти видеозапись со звуком.)

5. «Теперь Вы воспринимаете видеозапись такой, какая она есть. Что Вы чувствуете сейчас. Что нового пришло в Ваши ощущения?»

Завершающим этапом проведения упражнения будет беседа: «Почему мы можем оценивать одно и то же событие по-разному? Что на это влияет?» Возможно построение дискуссии на основе анализа примеров из педагогической деятельности.

### **Упражнение «Я осознаю...».**

**Цель:** акцентировать внимание на способности осознавать, давать себе отчет в происходящем в данный момент.

Упражнение проводится индивидуально или в группе. В групповом варианте проведения упражнения, участникам предлагается сесть в круг. Музыка, используемая в упражнении, должна быть неизвестной для участников, желательно, чтобы в ней не было вербального материала. Следует провести предварительную беседу с участниками об используемой музыке, прослушивание ее отдельных фрагментов. Это необходимо, чтобы для участников музыка носила характер отстраненности (была не стереотипна и не подвергалась жесткой оценке в плане характера звучания).

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Задания выполняются под музыку, с закрытыми глазами, взявшись за руки)

1. “Представьте себя в виде сосуда, соединенного общими каналами, постепенно наполняющимися содержимым в виде музыки. Что Вы чувствуете в этот момент? Расскажите нам о Ваших ощущениях.”(ответы даются по кругу сидящих)
2. “Попробуйте осознать, что сквозь Вас проходит поток. Начните свой рассказ со слов: «Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...». Обратите внимание на напряжение и ослабление музыкального потока, проходящего сквозь Вас. Легко ли он пробегает сквозь Вас? Опишите, как выглядит поток. Расскажите, каким к Вам приходит поток из соседнего участка канала и каким он выходит из Вас (ответы даются по кругу).
3. (Задание выполняется с открытыми глазами)  
«Что Вы чувствуете, когда Вы открыли глаза?». «Что добавилось в Ваше осознание, а что ушло?». Начните свой рассказ также со слов: “Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...”
4. “Представьте, что педагогический коллектив,на Вашей работе –это тоже единый сосуд, состоящий из множества каналов, который наполнен одним и тем же содержимым на каждом участке канала. Попробуйте, порассуждать об этом, начиная свои слова так: “Я ОСОЗНАЮ, ЧТО...”

Завершающим этапом проведения упражнения будет общее обсуждение впечатлений и подведение итогов.

### **Упражнение «Музыка воспоминаний».**

**Цель:** *концентрировать внимание на чувствах, связанных, с воспоминанием прошлого опыта.*

Упражнение проводится индивидуально или в группе. Участники садятся в круг. Один из участников, по желанию, садится в центр круга. Музыка, используемая в упражнении, должна быть заранее предложена самими участ-



никами. В предварительной беседе, необходимо поговорить с участниками на тему: «Когда я слышу ЭТУ музыку, то вспоминаю...». Исходя из этого, для проведения этого упражнения необходимо иметь репертуар музыки, связанной с воспоминаниями участников.

*Инструкция к выполнению задания:*

(Задание выполняется под музыку.)

1. (Обращение направлено к участнику, который находится в центре круга.)  
«Какие ассоциации вызывает в Вас ЭТА музыка? Напоминанием чего, она для Вас является? Расскажите о Ваших ощущениях и ассоциациях? Не торопитесь, говорите во всех деталях, которые приходят в Вашу голову. Постарайтесь говорить в настоящем времени, как будто это происходит сейчас».
2. «Сейчас, когда Вы освежили в Вашей памяти воспоминания и чувствуете их словно в настоящем, попробуйте говорить от лица какого-то значимого героя или нескольких героев (по очереди) из Вашего воспоминания, с точки зрения тех событий, которые Вы описали. Продолжайте это делать в настоящем времени» (задание нужно продолжать, пока арсенал ассоциаций, связанных с данным воспоминанием у участника полностью не иссякнет).
3. (Обращение направленно ко всем участникам.) «Представьте себя на месте одного из героев воспоминания Вашего товарища. Попробуйте вступить в контакт с Вашим товарищем от имени этого героя. Сделайте это в настоящем времени».

Следующим этапом проведения упражнения является обсуждение такой темы как: «Моя педагогическая жизнь и музыка, окружающая мои воспоминания ...». Здесь возможно проведение аналогичных заданий в контексте воспоминаний связанных с профессией педагога.

#### **Цикл №4**

***Цикл развивающих упражнений для учителей, с использованием музыки, направленных: на определение базовых потребностей; на оценивание, планирование и изменение целостного поведения.***

#### **Упражнение «Музыка желаний».**

**Цель:** сфокусировать внимание на определение и осознание из ключевых базовых потребностей: в любви, личной силе (могуществе), развлечении, свободе - ведущей базовой потребности на сегодняшний день, требующей удовлетворения в первую очередь.

Упражнение проводится индивидуально. Музыка, используемая в упражнении, должна представлять собой разнообразный репертуар фрагментов различного стиля, жанра и тематической направленности. Возможно использование музыки, которую для прослушивания предложит сам клиент.

#### *Инструкция для выполнения заданий:*

(Задание выполняется под различные музыкальные фрагменты; продолжительность звучания каждого фрагмента 1-3 минуты; общее количество музыкального материала 10 –15 эпизодов).

1. «Прослушайте внимательно звучащие фрагменты музыки и расскажите (или оформите письменно) о своих ощущениях и желаниях, которые возникают. Если Вы видите какие-то конкретные образы в Вашем сознании, то опишите их. Описание необходимо сделать по каждому предложенному музыкальному фрагменту».

(Задание выполняется на фоне музыкальных фрагментов, на которых акцентировал свое внимание клиент. Если возникает ситуация, при которой клиент не может выделить для себя наиболее запомнившуюся (затронувшую) музыку, - в этом случае, необходимо предложить для прослушивания новый, ранее не звучавший, репертуар.)

2. «Укажите, те музыкальные фрагменты, которые Вам запомнились больше всего. Какие из них Вы бы хотели прослушать еще раз?»

(Задание выполняется под музыкальные фрагменты, на которых акцентировал свое внимание клиент после повторного прослушивания запомнившейся (затронувшей) музыки).

3. «Укажите, музыкальные фрагменты, которые Вам ближе всего из тех, которые звучали при повторном прослушивании. Попробуйте проанализировать свои ощущения, которые возникают при прослушивании этой музыки».

(Задания выполняются под музыкальные фрагменты, которые клиент охарактеризовал как «наиболее близкие»).

4. «Что Вы чувствуете, когда звучит ТАКАЯ МУЗЫКА? Какое у Вас ощущение времени и пространства? Как Вы ощущаете свое тело в этот момент? Выберите из этой музыки тот (один) музыкальный фрагмент, который наиболее резонансный для Вашего восприятия на данный момент».

(Задание выполняется под музыку фрагмента, на котором, в конечном итоге, акцентировал свое внимание клиент.)

5. «Представьте себе, что ЭТА МУЗЫКА является «ключиком» к разгадке ВАШИХ первоочередных желаний и потребностей на данный момент жизни, которые Вы не всегда можете для себя осознать. Какая картинка возникает в Вашем сознании, когда звучит ЭТА МУЗЫКА? Что Вы хотите, и что Вы желаете для себя в этот момент?»

6. «Если бы Ваши желания и потребности охарактеризовать как: потребность в любви, потребность в силе (могуществе), потребность в развлечении и потребность в свободе, тогда ЧТО ХАРАКТЕРИЗУЕТ для Вас ЭТА МУЗЫКА?»

В завершении упражнения можно с клиентом провести беседу на тему: «Мои желания и потребности на работе...», при этом, используя как фон музыку, на которой акцентировал внимание клиент.

### **Упражнение «Рождение картинки».**

**Цель:** активизировать внимание на осознании возможности реализации своих первоочередных базовых желаний и потребностей.

Упражнение проводится после упражнения «Музыка желаний», с использованием музыки, на которой акцентировал свое внимание клиент в предыдущем упражнении. Клиенту предлагается принять горизонтальное положение и закрыть глаза.

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Задания выполняются под музыку).

1. «Вам известна ВАША ключевая на сегодняшний день базовая потребность. Попробуйте с закрытыми глазами слушать музыку и подумать об этой потребности. Расскажите, что Вы чувствуете и видите в этот момент».
2. «Попробуйте проследить в подробностях за рождением картинок в Вашем сознании. Старайтесь двигаться за картинками, расширяя при этом зону своих образов. Следите за собой, чтобы у Вас в процессе рождения картинки, не включался механизм додумывания сюжета, если это происходит, то остановитесь на некоторое время и просто послушайте музыку. Расскажите, что Вы видите и чувствуете».
3. «Представьте, что Вы как будто ВОШЛИ ВО ВНУТРЬ картинки. Попробуйте управлять объектами внутри, влиять на их поведение, при этом, не планируя какого-то конкретного сценария действия».
4. «Не бойтесь двигаться все дальше и дальше. Возникают ли перед Вашими глазами неожиданные, не запланированные образы? Как они себя ведут в Вашей картинке? Не старайтесь их вытеснить (выгнать), а попробуйте рассмотреть, а лучше, ВСТУПИТЬ С НИМИ В КОНТАКТ! Поймите для себя, что они безобидны для Вас».
5. «Двигайтесь ДО САМОГО КОНЦА! Потому что это реально ВАША ПОТРЕБНОСТЬ и Ваша картинка! Вы, абсолютно честны в этот момент пе-

ред собой! Никто не упрекнет Вас в Ваших желаниях! Почувствуйте удовольствие от этой мысли! Как Вы себя чувствуете в этот момент?»

(Задание выполняется без музыки).

6. «Не пытайтесь анализировать Ваши картинки с точки зрения: «что они значат...». Расскажите о своих реальных ощущениях. Что Вы чувствуете ТЕПЕРЬ, когда позволили себе реально удовлетворить свою потребность таким образом?»

Упражнение можно завершить беседой на тему: «Мои желания, потребности на сегодняшний день и моя профессия. Все ЗА и ПРОТИВ».

### **Упражнение «Страницы из альбома».**

**Цель:** *сосредоточить внимание на оценивании компонентов своего целостного поведения, с учетом его желаний и потребностей.*

Упражнение проводится индивидуально. Возможно посещение ассистентов, которым не безразлично поведение данного клиента. Музыка, используемая в упражнении, это широкий репертуар фрагментов разного стиля и жанра, различной тематической направленности; возможно использование фрагментов, содержащих вербальные средства; возможно использование музыки предложенной самим клиентом. Основной принцип в выполнении данного упражнения – это то, что выбор музыкального фрагмента из общего репертуара проводится клиентом самостоятельно.

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Задание выполняется под звучание различных музыкальных фрагментов; время звучания 1-3 мин).

1. «Выберите для себя музыкальные фрагменты, которые наиболее соответствуют ритму и динамике Вашей сегодняшней жизни».

(Задание выполняется под музыку фрагментов, на которых, клиент акцентировал свое внимание, при предварительном прослушивании, возможно использование помощи ассистентов).

2. «Представьте себе, что выбранные Вами фрагменты – это страницы с КАРТИНКАМИ из Вашего жизненного альбома. Расскажите в деталях о содержании этих картинок.
3. «Попробуйте дополнить Ваш рассказ, сделав КАРТИНКИ ЖИВЫМИ, используя при этом телодвижения, мимику, характерные слова для данной ситуации, которую описываете. Если в Вашей картинке присутствуют какие-то другие персонажи, то попробуйте их изобразить. Затем постарайтесь ответить, почему именно эту музыку Вы предпочли взять на этот сюжет».
4. «Проанализируйте, какие из картинок в альбоме Вам ближе, и приятнее всего, а какие нет. Попробуйте рассортировать картинки по страницам, - т.е. какие Вы бы поместили в начале альбома, а какие в конце».

(Задание выполняется под музыкальные фрагменты, которые характеризуют негативные для клиента картинки из альбома).

5. «Если бы у Вас была возможность никогда не заглядывать больше в эти страницы, то что бы Вы еще раз рассмотрели на этих картинках, как будто бы в последний раз! Что вызвало бы Ваше любопытство? Что бы Вы сказали этим картинкам на прощанье?»

Упражнение можно закончить беседой на тему: «Что значат для меня картинки, которые, я отношу к разным страницам альбома».

### **Упражнение «Мой альбом будущего».**

**Цель:** акцентировать внимание на планировании определенного типа поведения, необходимого для осуществления каких-то определенных планов в жизни, исходя из этого, формировать целостное поведение.

Упражнение необходимо проводить с клиентом после заданий «Страницы альбома». Проводится индивидуально. Музыка, используемая в упражнении, представляет собой широкий репертуар музыкальных фрагментов, разностилевой и разножанровой направленности.

*Инструкция для выполнения заданий:*

(Задание выполняется под музыку, представляющую собой широкий репертуар разнохарактерных и разностилевых фрагментов, ранее не использованных в упражнении «Страницы из альбома»; время звучания одного фрагмента 1-3 мин.)

1. «Прослушайте все представленные музыкальные фрагменты и выберите среди них те, которые Вам наиболее понравились и которые Вы непротив прослушать еще раз».

(Задание выполняется под музыку, выделенную клиентом после прослушивания).

2. «Что Вы чувствуете, когда звучат ЭТИ музыкальные фрагменты? Представьте, что эта музыка является характеристикой из ВАШЕГО БУДУЩЕГО. Какие картинки возникают в Вашем сознании?»

3. «Каким Вы видите себя и свое окружение? Опишите то, что Вы видите в виртуальных картинках в детальных подробностях. Оживите Ваши картинки, используя мимику, жесты, телодвижения, характерные звуки и т. д. Что Вы чувствуете после этого?»

4. «Укажите вертуальные картины из Вашего будущего, которые Вам приятны, а также те, которых Вы боитесь?»

(Задание выполняется под музыку, которую клиент ассоциирует с негативным будущим).

5. «Представьте, что на самом деле произошло то, чего Вы боялись! И эти картинки будущего абсолютно РЕАЛЬНЫ! Какими будут Ваши ощущения?

6. «Вообразите, что эти картинки Вашего негативного, когда-то будущего, а теперь реального прошлого, Вы помещаете на последние страницы своего альбома. Как Вы будете на них смотреть, и что испытывать при этом? Что Вам захочется рассмотреть на этих картинках СНОВА? Будут ли они негативными для Вас?»

(Задание проводится под музыку ранее не используемую в упражнении).

7. «Представьте, что Вы собрали альбом с ВАШИМИ КАРТИНКАМИ, что Вы испытываете при этом, когда знаете, что можете в любой момент для себя, открыть нужную страницу? Что значит для Вас этот альбом?»

Упражнение можно завершить беседой на тему: «Как выглядит мой альбом с картинками, связанный с моей профессией...».

### **Упражнение «Музыкальные зарисовки».**

**Цель:** *создать атмосферу спонтанности и настрой в сторону свободы в творчестве. Дать возможность вхождения каждого участника в коллектив без потери своих индивидуальных характеристик, без сопротивления коллектива или сохранения вынужденной изоляции.*

Упражнение проводится в группе. Полезно использовать помещение для проведения упражнения с зеркалами. Музыкальное или звуковое сопровождение представляет собой фрагменты звучания различных примеров ритмического рисунка, таких как: вальс (3/4), марш (4/4), тарантелла (6/8) и др. В предварительной беседе с участниками, возможно, развить тему: «Типичные ситуации на моей работе в школе, училище, институте... (в том месте, где работают участники)».

#### *Инструкция к выполнению заданий:*

(Для выполнения задания, приглашается один из участников в качестве - «солиста», а остальные участники представлены в виде - «хора», повто-



ряющие все, что делает «солист». Задание выполняется под звучание фрагмента какого-нибудь ритмического рисунка).

1. «Представьте какую-то любую типичную ситуацию у Вас на работе (например: педсовет, общение в учительской, буфет, коридор в перемену и т. д.), попробуйте, спонтанно, т. е. заранее не готовясь, изобразить атмосферу этой ситуации с помощью телодвижений, мимики, звуков (здесь можно использовать бессмысленную комбинацию гласных и согласных, например: «хом ей си дера ...»; бессмысленную комбинацию фраз из разговорного языка, например: «привет, заходи, свобода, победа ...»; повышение и понижение интонации). Все остальные участники очень внимательно следят за тем, что выполняет ведущий участник и «хором» повторяют за ним вместе с телодвижениями под звучащий ритм!»

2. «Представители из «хора» могут непосредственно вступить в контакт с «солистом», при этом, развивая тему, предложенной изначально, ситуации. Остальной «хор» продолжает повторять за ними!»

(Задание выполняется под новый фрагмент звучащего ритмического рисунка).

3. «Теперь «солист» сам для себя придумывает ситуацию, не рассказывая, при этом о ней, «хору»; выбирает сам для себя представителей из «хора», с которыми, хотел бы вступить в контакт в разыгрывании СВОЕЙ, неизвестной никому, ситуации. «Хор» под ритм вторит их репликам!»

(Задание выполняется под очередной новый фрагмент звучащего ритмического рисунка).

4. «В данном задании не будет «солистов» и «хора». Каждый создает ситуацию для себя, зная только САМ ее содержание. Возможно взаимное включение в процесс разыгрывания задуманных ситуаций (переплетение сценариев)».

В завершении упражнения целесообразно проведение обсуждения с участниками по поводу ощущений от процесса совместного творчества. Воз-

можно, разнообразить содержание заданий в упражнении за счет использования музыкальных инструментов, например: народных, оркестровых ударных и духовых и др., при этом не имеет актуального значения владение музыкальной грамматой и техникой музицирования на определенных музыкальных инструментах. Поэтому, процесс спонтанного музицирования можно назвать как: «пробу сил...», «импровизацию по настроению...» и т.д.

### **3.4. Инструкция к применению и значение использования организационно-методического комплекса музыкальных средств профилактики и коррекции эмоционального выгорания в условиях профессиональной деятельности педагогов**

Как отмечалось выше (гл.1), в современной науке недостаточно разработанными являются практические мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания. Новизна нашего исследования заключается в том, что впервые средствами профилактики и коррекции СЭВ были использованы музыкальные психологические средства, направленные на формирование актуально-ценностной сферы личности. Тематическая направленность в использовании данных средств соответствует профессиональной специфике педагогической деятельности. По проведении каждого упражнения проводится дискуссия, направленная на поиск аналогий переживаний в профессиональной деятельности педагога с последующим осмыслением. В контексте гуманистической концепции: *«одной из целей образования должно быть обучение тому, что жизнь представляет ценность»* (А. Маслоу, 1999, с.183) – это воспитание повышенной личной ответственности за свою жизнь. Стремление познать себя открывает возможности по настоящему узнать других и начинать данный процесс необходимо с педагога, активизируя у него мотивацию бытийного познания - согласно философии экзистенциализма: *«Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам»* (Sartre,

1957, p.15). Только затем можно переходить к рассмотрению личности ученика в процессе обучения. Как отмечает Л.М. Митина (1998): *«Под педагогической компетентностью учителя понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения»* (с. 46). Под «культурой педагогического общения» необходимо понимать не только закреплённые и отработанные навыки, а более широкое понятие, основанное на уважении, в первую очередь, к себе и ученику, как *уникальной, неповторимой в своём роде отдельно взятой человеческой целостности*. Всё что делает, говорит, думает, чувствует человек (независимо педагог это или ученик) в *данный момент времени*, должно расцениваться как *процесс* постоянного *изменения*. Каждую новую секунду жизни человеческая личность является *неповторимой*. Когда приходит рано или поздно осознание этого явления (безусловно, только через значимые переживания), тогда возникает понимание, что жизнь сама по себе *альтернативна*. Отсюда, профессиональное мастерство – это гибкое применение специальных навыков в соответствии с субъективной динамикой личностного изменения. Как отмечает А.А. Баранов (2002), уровень профессионального мастерства определяет специфичность влияния на учителя трудностей, возникающих в педагогической деятельности, а именно: *«трудности оказывают позитивное (стимулирующее) влияние на учителей высокого уровня профессионального мастерства и негативно (дезорганизующе) сказываются на деятельности педагогов низкого уровня мастерства»* (с.144).

Таким образом, СЭВ – это *«остановка»*, не соответствующая здоровому личностному функционированию, не соблюдение принципа развития. На поведенческом уровне это проявляется в деятельности по принуждению, что, в свою очередь, приводит к отказам, срывам, психическим травмам (К.А. Абульханова-Славская, 1971). Отмечается, что СЭВ может развиваться в среде учащихся, студентов в виде потери интереса и смысла в обучении, низкой самооценки на фоне неудач, длительной перегрузки (Е.В. Иванова,

2003). Нестабильность, тревожность, неудовлетворённость заставляет порождать «модели будущего» (Н.А. Бернштейн, 1963, 1965) или «модели мира» независимо от удовлетворения потребности (В.Н. Дружинин, 2001; Л.М. Ганьшина, 1999). Как показывают исследования, предпосылками для вершинных «пиковых» переживаний являются длительные фрустрации актуальных потребностей, реализация которых, связана с экстатическими состояниями. Например, У. Глассер (1991) отмечал, что достижение субъективного благополучия возможно на любом отрезке жизненного пути, но для этого важно испытать «серию неудач», также он подчёркивал, что именно школа (образовательное учреждение) способна (изменив свою «педагогическую философию») помочь ребёнку обрести зрелость, уважение и любовь окружающих.

Как правило, педагогические коллективы преимущественно состоят из женщин, и как показывают исследования, для них самоактуализация представляется в динамике «широкого диапазона», то есть: *«...современная женщина достигает наивысшего уровня самоактуализации, если она успешно сумеет реализовать себя в разных социальных ролях: как профессиональная, супруга и мать»* (Л.В. Осипова, 2004, с.207). Отсюда, несамоактуализированность в одной из непрофессиональных сфер, по принципу системности, целостно влияет на процесс самооприделения в профессии женщины, вообще. Согласно исследованиям, уровень самоактуализации связан с алекситимией (способностью дифференцировать и осознать свои эмоции) – женщины и мужчины проходят этот процесс поразному (Е.П. Кораблина, 1999). Но, как отмечает Л.В. Осипова, женщинам свойственно в большей степени отдавать отчёт своим эмоциям и последовательно руководствоваться этими эмоциями-мотивами в своём поведении и деятельности.

Важнейшей характеристикой профессиональной деятельности в сфере образования является высокая степень вербализации в межличностной коммуникации. Именно для социального педагога и педагога-психолога в меж-

личностном общении важным является гармоничное сочетание двух основных принципов налаживания конструктивной коммуникации, это: принципы *кооперации* и *вежливости* (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша, 2000). Где принцип вежливости предполагает проявление тактичности, великодушия, одобрения, скромности, согласия, благожелательности, которые проявляются не только в речи (в динамике её подачи в качестве профессионального навыка), но и в субъективном переживании *эмпатической* связи с объектом коммуникации, что в свою очередь, требует сильной эмоциональной отдачи. Ключевой характеристикой профессиональной деятельности педагогов данных специальностей является невозможность проявления *формализма* в налаживании межличностного общения, поскольку, в противном случае, их деятельность будет бесполезной. Порой, педагог-«предметник» может позволить себе «прикрыться» предметом преподавания, проявляя формальное деперсонализированное отношение, делая упор на передачу информации по предмету и оценивая при этом, только предметные знания учащихся, проявляя закрытую личностную позицию (что является показателем развития СЭВ). Педагогу-психологу и социальному педагогу, образно говоря, такая «роскошь» не позволительна, то есть, для педагогов этих специальностей, развитие СЭВ является показателем целостной профессиональной некомпетенции, поскольку главный и единственный запрос в их деятельности в общеобразовательном учреждении – это создание предпосылок для формирования субъективного благополучия учащихся и педагогов в образовательном учреждении. Таким образом, профилактику СЭВ для педагогов-психологов и социальных педагогов, возможно, рассматривать также в контексте постоянного *переосмысления, изменения субъективного взгляда* на свою профессиональную компетентность через актуально-ценностные субъективные переживания. Как показывают исследования, СЭВ не развивается у тех профессионалов, которые используют в работе эмпатийные и личностно-центрированные психотерапевтические техники с клиентами, то есть техни-

ки, где наиболее выражена настройка на динамику обратной связи (К.О. Малишева, 2003).

Таким образом, в общеобразовательном учреждении, педагог-психолог и социальный педагог является компетентным только в динамике постоянного личностного изменения (развития), что возможно только с субъективного принятия *открытой личностной позиции*, которая представляет собой тип мировоззрения, существующий в форме системы ценностей, установок и мотивов, реализующийся в действительности. Как тенденция к образованию определённого отношения к значимым сферам действительности, характеризующаяся общим позитивным отношением к миру и себе (О.Н. Финогенова, 2004). К. Роджерс (1994) отмечал, что *«вывод для образования состоит в том, что задача учителя – создать атмосферу в классе, помогающую возникновению учения, значимого для учащегося. ... Конгруэнтность предполагает, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле. ... Это также значит, что он принимает свои настоящие чувства ... он становится открытым в отношениях с учениками»* (с. 347). Согласно такой позиции, педагог, принимающий свои чувства, не транслирует, не приписывает и не настаивает на том, чтобы это чувствовали другие коллеги и ученики. В данном случае он выглядит как *живой человек*, а не как исполнитель требований учебной программы. Например, Н.Т. Смирнова (2003) в своём исследовании отмечает, что в рабочем коллективе, коллегам свойственно транслировать свои ценностные ориентации друг на друга, а в особенности на руководителя предприятия.

В контексте гуманистической концепции, личностное развитие регулируется вершинными «пиковыми» переживаниями. Как отмечает А. Маслоу (1999), получение знаний в любой области науки или искусства всегда представляется инсайтно: *«математика может быть столь же прекрасна, в такой же мере вызывать пиковые переживания, как и музыка»* (с. 174). В любом случае, **здоровый педагог, должен располагать такими, значимыми**

для него, индивидуальными психологическими средствами (например: математика, физическая культура и др.), которые бы оказывали *фасилитирующий* эффект на аффективно-когнитивные процессы психики с целью постоянного поиска актуально-ценностного личностного содержания. Таким образом, современные педагоги, подверженные эмоциональному выгоранию, нуждаются не только в комплексной психотерапевтической помощи, но и в освоении навыков саморегулирования субъективной актуально-ценностной личностной сферы.

**Организационно-методический комплекс** музыкальных средств психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов осуществляется с помощью следующих этапов:

1. Организационный. На данном этапе осуществляется распределение всех участников психокоррекционной группы на три подгруппы, соответственно первичных показателей общего уровня эмоционального выгорания (низкие-средние-высокие).
2. Подготовительный. Второй этап направлен на актуализацию мотивов и ценностей личности педагогов, обусловленных фасилитацией аффективно-когнитивных процессов психики и организмических ощущений с помощью музыкального воздействия; на данном этапе осуществляется развитие способности у педагогов к анализу субъективных переживаний в процессе слушания музыки. Работа проводится индивидуально с каждым участником. В процессе слушания различных фрагментов музыкальных произведений, которые могут быть представлены самим участником, акцентируется внимание на получение навыка вербального анализа: субъективных (физических) ощущений, аффективных реакций и образных ассоциаций.
3. Диагностирующий. Здесь проводится диагностика актуально-ценностной сферы личности с помощью авторской методики МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест). Качествен-

ный анализ результатов теста выявляет индивидуальные различия в актуально-ценностной сфере личности каждого педагога и определяет перспективы дальнейшей профилактико-коррекционной работы. На данном этапе, акцентируется внимание участников на высоко-аффективных положительных переживаниях в процессе прослушивания музыкальных фрагментов, несущих в себе личностно-значимое содержание в ассоциациях.

3. Профилактико-коррекционный. На заключительном этапе используются циклы авторских профилактико-коррекционных музыкальных упражнений в зависимости от полученных на предыдущих этапах результатов. Эффективность психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных средств воздействия определяется с учётом индивидуальных особенностей развития актуально-ценностной сферы личности:

- для педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет *коррекционную* функцию, заключающуюся в перестройке актуально-ценностной сферы;
- для педагогов со средним уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие не оказывает существенного влияния на актуально-ценностную сферу;
- для педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет *профилактическую* функцию, заключающуюся в укреплении и подтверждении значимости актуальных ценностей.

В условиях общеобразовательного учреждения преимущества использования музыкального воздействия как профилактического и коррекционного средства (для педагогов), будет заключаться в следующем:

1. Использование музыкального воздействия является удобным для применения в сфере образования как стимульного средства (с учётом матери-



альных и временных средств).

2. Выбор музыкального репертуара не имеет строгих ограничений, поскольку основывается на феноменологическом и холистическом принципах в гуманистической концепции.
3. Музыка представляется наиболее удобным стимульным материалом в профилактических мероприятиях в плане минимального использования вербальных средств, это является важным фактом, так как профессия педагога высоко вербализована.
4. Предпочтение педагогами «музыки» как психологического средства воздействия является более приемлимым, максимально исключая активизацию предварительных страхов и предрассудков по поводу «нежелательного вмешательства» в субъективный образ «Я».

### **Выводы по 3 главе:**

1. Не существует специфической (универсально-целенаправленной) музыки, с перспективой использования в качестве психотерапевтического средства, а существует лишь субъективная потребность в восприятии *данной* музыки как *актуально-ценностно значимой*.
2. «Б» (бытийное) восприятие музыки – есть показатель существования слушателя в субъективном настоящем времени (на период звучания музыкального произведения). Тогда ассоциативные образы в контексте бытийного восприятия (данного музыкального произведения) представляются как *актуально-ценностно-значимые*.
3. Использование музыки в качестве стимульного материала в психопрофилактических и психокоррекционных средствах имеет следующие достоинства:
  - качественный анализ ассоциаций у слушателей, которые воспринимаются в контексте бытийности, даёт возможность определения содержа-

- тельной стороны (осознания или подтверждение) актуально-ценностных значимых целей;
- музыкальные фрагменты, воспринимаемые в категории бытийности, могут фасилитировать актуально-ценностные образы Я;
  - неоднократное прослушивание музыкальных фрагментов, воспринимаемых в категории бытийности, даёт эффект «вживания» в актуально-ценностные значимые цели;
  - неоднократное прослушивание музыкальных фрагментов, воспринимаемых в категории бытийности, даёт возможность формировать в сознании воспринимающего содержательные актуально-ценностные образы.
4. Прослушивание музыкальных тем оказывает фасилитирующий эффект на процесс актуализации мотивов и ценностей только в случае акцентирования внимания субъекта на высоко-аффективных положительно окрашенных переживаниях. Важным является ориентирование внимания субъекта на этих переживаниях с последующим анализом: телесных ощущений; ассоциативного содержания образов; общего эмоционального состояния.
  5. Организационно-методический комплекс музыкальных средств психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов осуществляется с помощью следующих этапов: «Организационный», «Подготовительный», «Диагностирующий», «Профилактико-коррекционный».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе проведено исследование взаимосвязи между развитием эмоционального выгорания (у социальных педагогов и педагогов-психологов) и качеством их субъективного восприятия музыки в контексте

типов: Б (бытийного) и Д (дефицитарного). Исследовано, что степень выраженности Б (бытийности) в восприятии музыки соответствует выраженности у педагогов самоактуализации и тенденции личностного роста.

Выявленные закономерности дают возможность для разработки профилактических мероприятий, которые возможно использовать соответственно специфике деятельности профессионалов данных специальностей.

Отмечено, что музыка может выступать не только в качестве профилактического (развивающего) психологического средства воздействия, но и представлять собой стимульный материал в рамках проективной тестовой методики, направленной на диагностику выраженности личностной тенденции самоактуализации. Исследование показало, что в рамках проективной методики, музыка может выполнять как диагностирующие, так и развивающие функции.

Главное преимущество музыки, используемой в качестве стимульного материала заключаются в том, что благодаря таким уникальным свойствам, как: интонационность, процессуальность, резонансность, она оказывает фасилитирующий эффект на аффективно-когнитивные психические процессы и влияет на актуально-ценностное личностное реконструирование.

Эффективность психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных средств воздействия определяется с учётом индивидуальных особенностей развития актуально-ценностной сферы личности:

- для педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет *коррекционную* функцию, заключающуюся в перестройке актуально-ценностной сферы;
- для педагогов со средним уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие не оказывает существенного влияния на актуально-ценностную сферу;

для педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, музыкальное воздействие выполняет *профилактическую* функцию, заключающуюся в укреплении и подтверждении значимости актуальных ценностей.

Профилактико-коррекционный комплекс музыкальных психологических средств воздействия для педагогов, включает в себя:

1. Проективную методику МАСТ (музыкальный ассоциативный самоактуализационный тест), где качественный анализ ассоциаций на музыку даёт возможность диагностики субъективной актуально-потребностной динамики развития личности;
2. Циклы упражнений, направленные на формирование актуально-ценностного личностного содержания, где использование того иного цикла, находится в зависимости от предварительных показателей развития синдрома эмоционального выгорания.

Результаты исследования показали, что данная практическая разработка является продуктивной для использования в условиях общеобразовательного учреждения, а также процедура *слушания музыки* воспринимается педагогами, позитивно, поскольку, представляет собой конструктивно *другой* вид деятельности. Процедуры выполнения заданий несут в себе минимум акцентов на *программность*, что является крайне важным для профилактико-коррекционной работы с педагогами школ, находящимися в рамках общеобразовательной системы. Их внимание направляется на спонтанные переживания, с целью создания предпосылок активизации феноменологического, неклассифицированного мировосприятия.

Исследование и внедрение его результатов показало, что в перспективе, данный профилактико-коррекционный комплекс музыкальных психологических средств может быть использован как *обучающая программа* для практикующих психологов.

**Общие выводы** по диссертационному исследованию формулируются следующим образом:

1. Разработана типология субъективного восприятия музыки на основе гуманистической концепции А. Маслоу о «Б-бытийном» и «Д-дефицитарном» типов восприятия мира.
2. Опытным-экспериментальным путем доказано, что музыкальное воздействие как психологическое средство, обладает особенностями: *фасилитировать* аффективно-когнитивные процессы психики; *диагностировать* актуальные потребности и ценности; конструктивно влиять на *формирование* актуально-ценностной сферы личности.
3. Исследовано, что качество восприятия музыки в рамках представленных типов «Б-бытийного» и «Д-дефицитарного», имеет связь с динамикой развития эмоционального выгорания.
4. Обосновано, что эффективность психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия определяется с учётом индивидуальных особенностей развития актуально-ценностной сферы личности.
5. Разработан и апробирован организационно-методический комплекс музыкальных средств психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания, состоящий из пяти этапов, рекомендуемый для работы с педагогами и направленный на приобретение конструктивных навыков саморегуляции актуально-ценностной сферы личности.

### **Библиография:**

1. *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости. – Казань, изд-во Казанск. Ун-та, 1987. – 262с.
2. *Абт Л.Э.* Теория проективной психологии. // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – с.30-54.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М., 1971.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ мира. – М., 1987.
5. *Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304с.
6. *Агапова М.В.* Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности. Дис... к. психол. наук, сп. 19.00.05., Ярославль, 2004. – 150с.
7. *Адорно Т.В.* Введение в социологию музыки. Двенадцать критических лекций // Избранное: Социология музыки. - М.; СПб.: Университетская книга, 1999.
8. *Азархин А.В.* Мировоззрение и эстетическое развитие личности. - Киев: Наукова думка, 1990.
9. *Александрова О.Р.* Гуманистическая психотерапия: социально-философский анализ. Автореф. Дис...к. филос. наук, сп. 09.00.11., М., 2001. – 24с.
10. *Александрова Л.А.* Психологические ресурсы адаптации личности в условиях повышенного риска природных катастроф. Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01., М., 2004. – 24с.
11. *Алексеев А.В.* Себя преодолеть! – 3-е изд., перераб., доп., - М.: Физ-ра и спорт, 1985.
12. *Алякринский Б.С., Степанова С.И.* По закону ритма. – М., Знание, 1985.
13. *Андреев Э.В., Миронов А.В., Шефель С.В.* Социально-философские основания концепции формирования экоцелостной личности (в контексте

- идейного наследия П.А. Сорокина) // Социально-гуманитарные знания., 2003. №1. – с.229-241.
14. *Анисимов А.Ф.* Исторические особенности первобытного мышления. – Л., 1971.
  15. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т15. №1. – с.3-18.
  16. *Асафьев Б.* Музыкальная форма как процесс. Кн.2: Интонация. – Л.: Музыка, 1971.
  17. *Асафьев Б.* О народной музыке. – Л.: Музыка, 1987. – 248с.
  18. *Балин В.Д.* Психическое отражение: элементы теоретической психологии. – СПб.: изд-во СПб. Ун-та, 2001. – 376с.
  19. *Баранов А.А.* Стресс-толерантность педагога: теория и практика. – М.: АСТ; Ижевск: Изд. Дом Удмуртский университет, 2002. – 422с.
  20. *Батаршев А.В.* Диагностика пограничных психических расстройств личности. – М.: изд. Института психотерапии, 2004. – 319с.
  21. *Безносков С.П., Иваницкий А.Г., Кикоть В.Я.* Профессиональная подготовка и её влияние на деятельность (проблема профессиональной деформации). – Учебн. пособ. СПб., 1996. – 324с.
  22. *Бернштейн Н.А.* На путях к биологии активности // Вопросы философии, 1965, №10.
  23. *Бернштейн Н.А.* Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. – М.: изд. АН СССР, 1963.
  24. *Берулава Г.А.* Стиль индивидуальности. – М.: МАГО, 1996. – 45с.
  25. *Березина Т.Н.* Неосознаваемые особенности личностной организации времени. Дис...к. психол. наук, М., 1997.
  26. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.

27. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – 238с.
28. *Бондаревский В.В.* Беседы о самовоспитании. – М.: Просвещение, 1976.
29. *Борисова Е.М.* О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. - М., 1981. – с. 23-41.
30. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.07. Ярославль, 2003. - 188с.
31. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. – 301с.
32. *Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В.* Личностные ценности и личностные предпочтения субъектов // Вопросы психологии, 1993. №5. – с.99-105.
33. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 351с.
34. *Буш К.* Психотерапевтическое использование сновидений, мандал и музыкальных образов. Клиническое описание. // Диагностика в арт-терапии. Метод “Мандала”/ Под. ред. *А.И. Копытина*– СПб.: Речь, 2002. – 103-114с.
35. *Валькова В.* Музыкальный тематизм – мышление-культура. – Н. Новгород, 1992. – 138с.
36. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
37. *Васильева О.С., Филатов Ф.С.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М., Академия, 2001. – 352с.
38. *Вербицкая И.Н.* Самоактуализация и совершенствование личности в парашютном спорте. Автореф. дис... к. психол. наук, сп. 19.00 07, М., 2003. – 18с.
39. *Вигдорчик Н.А.* Компенсаторное профессиональное приспособление. // История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века). – М., 1983. – с. 127-133.



40. *Водопьянова Н.Е.* Синдром «эмоционального выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. *Г.С. Никифорова*. - СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2000. – 498с.
41. *Володин А.А.* Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков. Автореф. дис...к. психол. наук, М., 1972. – 16с.
42. *Вяткин Б.А.* Управление психологическим стрессом в спортивном соревновании. – М.: Физ-ра и спорт, 1981.
43. *Выготский Л.С.* Искусство и психоанализ // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. *К.В. Сельчёнок*. – Мн.: Харвест, 1999. – с. 22-43.
44. *Вяткин Б.А.* Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях // Стресс и тревога в спорте. - М.: ФиС, 1983. – 480с.
45. *Габдреева Г.Ш.* Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в ВУЗе. – Казань, 1981. – С.105-174.
46. *Галеев Б.М.* Философские проблемы светомузыкального синтезирования как формы отражения действительности. Дис... к. филос. наук, Казань, 1973.
47. *Галеев Б.М.* Человек, искусство, техника (проблема синестезии в искусстве). – Казань, изд-во Казан. Ун-та., 1987. – 270с.
48. *Ганьшина Л.М.* Мотивационно-регуляционная функция психологической напряжённости (на материале студентов пед. ВУЗов). Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.07, М., 1999.
49. *Гарбузов Н.А.* Зонная природа звуковысотного слуха. – М.: Музгиз, 1955.
50. *Гарбузов Н.А.* Зонная природа тембрового слуха. – М.: Музгиз, 1956.
51. *Гаряев П.П.* Волновой геном. – М.: Общественная польза, 1994.
52. *Геннекен Э.* Опыт построения научной критики (эстопсихологии). - СПб., 1892.

53. *Гегель Г.Ф.* Характерные содержания в музыке // *Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика* / Хрест. Вып. 1., ч.1. - М.: Изд-во Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. – с.6-13.
54. *Гегель Г.Ф.* Эстетика. Т3. – М.: Изд-во Искусство, 1971. – 621с.
55. *Герасимова И.А.* Музыка и духовное творчество // *Вопросы философии.* 1995. №6.
56. *Геррерштейн С.Г.* Психотехника. История советской психологии труда. Тексты. (20-30-е годы XX века). – М., 1998. – с. 25-31.
57. *Гессе Г.* Степной волк: Роман, рассказы, эссе. – Харьков: Фолио; Ростов-н/д: Феникс, 1999. – 352с.
58. *Годфруа Ж.* Что такое психология. – М.: Мир, 1992.
59. *Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.* Самоактуализационный тест. – М.: РПА, 1995. – 43с.
60. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология. – М., 1993. – 190с.
61. *Глассер У.* Школы без неудачников. – М., 1991. – 184с.
62. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352с.
63. *Гринберг Дж.* Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2004. – 495с.
64. *Гришина Н.В.* Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // *Психологические проблемы самореализации личности* / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылёвой. – СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 1997.
65. *Громов Д.В.* Изменение психологических характеристик личности в процессе прохождения процедур инициационного типа. Дис... к. психол. наук., М., 2002. – 125с.
66. *Гроф С.* Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. – М.: МТМ, 1994. – 174с.
67. *Декер-Фойгт Г.-Г.* Введение в музыкотерапию. – СПб.: Питер, 2003. – 208с.

68. *Дерябо С.Д.* Феномен субъектификации природных объектов. Дис...д. психол. наук, сп. 19.00.01., М., 2002.
69. *Джсалагония Л.А.* Взаимосвязь речи и музыки как форм человеческого общения // Вопросы психологии. 2001. №1. - с.130-133.
70. *Добрынин Н.Ф.* Проблема значимости при образовании временных связей у человека. // Доклады на совещании по вопросам психологии. - М., 1954.
71. *Добрынин Н.Ф.* Активность личности и принцип значимости // Проблемы личности. - М., 1969, Т.1. – с. 450-458.
72. *Дорфман Л.Я.* Актуальные проблемы интегрального исследования индивидуальности в непрофессиональной художественной деятельности // Проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве. - Челябинск, 1989. – с. 4-23.
73. *Дружинин В.Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕРСЭ; СПб.: Иматон., 2001.
74. *Журавлёв И.Б.* Семиотико-психологические механизмы отчуждения при синдроме психического автоматизма. Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.04. М., 2004. – 22 с.
75. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336с.
76. *Золтаи Д.* Этос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. – М.: Прогресс, 1977.
77. *Зубов В.П., Зубова М.В.* Западная Европа // История эстетической мысли. Становление и развитие эстетики как науки: В 6т. Т1. Древний мир. Средние века. – М.: Искусство, 1985., С.276-327.
78. *Иванова Е.В.* Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.03., Ярославль, 2003. – 163с.

79. *Иванченко Г.В.* Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264с.
80. *Илле М.Е., Сакмаров О.А.* Рок-музыка: таланты и поклонники // Социологические исследования. 1989. №5. – с.64-69.
81. *Ильин Е.П.* Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412с.
82. *Ильичёва И.М.* Психология духовности. Дис...д. психол. наук, сп. 19.00.01., СПб., 2003. – 450с.
83. *Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В.* Психология музыкальной деятельности: теория и практика: уч. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. уч. завед. / Под ред. Г.М. Цытина. – М.: изд. центр Академия, 2003. – 368с.
84. *Кирнарская Д.К.* Музыкальное восприятие: Проблема адекватности. Дис...д. искусств., М., 1997. – 266с.
85. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. - М., 1983. – 536с.
86. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм. – М., 2003.
87. *Клочко В.Е.* Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. №8-9. – с.7-15.
88. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 2000. – 154с.
89. *Коган М.С.* Музыка в мире искусств // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика / Хрест. Вып.1., ч.2. - М.: Изд-во Прометей МПГУ им В.И. Ленина, 1991. – с.12-17.
90. *Коган М.С.* Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997.
91. *Копытин А.И.* Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001. – 216с.
92. *Корнеева Л.Н.* Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб., 1991.

93. *Костюк А.Г.* Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки. – Киев: Наукова думка, 1986.
94. *Кораблина Е.П.* Психологическая помощь с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода и женского и мужского способов существования // Психологические проблемы самореализации личности. Вып.4 / Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Корыстылёвой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – с.169-176.
95. *Котик М.А.* Психология и безопасность. – Таллин.: Валгус, 1981.
96. *Краев О.Ю.* Психолого-педагогические основы и условия формирования психологической устойчивости личности (на примере студентов ВУЗа). Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.07., Курск, 2004. – 21с.
97. *Крапивина О.В.* Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих. Автореф.... к. психол. наук, Тамбов, 2004. – 22с.
98. *Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В.* Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. №1. – с.86-93.
99. *Кудрявцев Т.В., Шегуров В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. №2. – с.51-60.
100. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М.* Межличностное общение. Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.
101. *Куценко В.Г.* Пути самосовершенствования личности. – Л.: Знание, 1979. – 36с.
102. *Лаак Ян тер* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Институт практ. Психологии, Воронеж: НПО “Модэк”, 1996.
103. *Лаврухин А.В.* К истории формирования методологии Dasein – аналитической психологии // Dasein – анализ в философии и психологии. – Мн.: Европейский гуманитар. Ун-тет., 2001. – с. 51-93.

104. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - Л., 1970.
105. *Лама Анагарика Говинда.* Искусство и медитация // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. *К.В. Сельченко*. – Мн.: Харвест, 1999. – с.70-91.
106. *Лангер С.* Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства: Пер. с англ. *С.П. Евтушенко* / Общ. Ред. *В.П. Шестакова*. – М.: Республика, 2000. – 287с.
107. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 603с.
108. *Левина И.Л.* Проективные методы в психологии, психотерапии, психогигиене. – Новокузнецк, ИПК, 2001. – 196с.
109. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
110. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М., 1999.
111. *Лосев А.Ф.* Основной вопрос философии музыки // Философия, социология, психология искусства, музыкальная педагогика. Хрест. Вып.1, ч.1. - М.: Изд-во Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. – с.43-58.
112. *Любимова О.М.* Самоотношение в структуре личности профессионала (на примере учителей общеобразовательных школ Алтайского края). Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01., Барнаул, 2004. – 199с.
113. *Люшер М.* Четырёхцветный человек или путь к внутреннему равновесию // Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: практическое пособие. – Мн.: Харвест, 1999. – 448с.
114. *Мазаль Л.А.* Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. композитор, 1978. – 351с.
115. *Малишева К.О.* СЭВ психолога-консультанта: психологические факторы, профилактика, коррекция. Автореф. дис... канд. психол. наук, сп.19.00.04., Киев, 2003. – 16с.

116. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – 192с.
117. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425с.
118. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304с.
119. *Меерсон Ф.З.* Адаптация, стресс и профилактика. - М.: Наука, 1981. – 276с.
120. *Менегетти А.* Введение в теорию онтопсихологической музыкотерапии // Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. *К.В. Сельченко*. – Мн.: Харвест, 1999. – с. 531-576.
121. *Мигдал А.Б.* Квантовая физика и Нильс Бор. – М.: Знание, 1987. – 64с.
122. *Мильман В.Э.* Стресс и личностные факторы регуляции деятельности // Стресс и тревога в спорте. - М.: ФиС, 1983. – 480с.
123. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.
124. *Мкртчян М.А.* Проблема фрустрации и защитные механизмы личности. Дис... канд. психол. наук, сп. 19.00.01., Ереван, 1975.
125. *Морено Я.* Психодрама. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-пресс, 2001. – 528с.
126. *Мотовилина И.А.* Профессиональный стресс в условиях организации изменений. Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.03. М., 2003. – 27с.
127. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. №5. – с. 20-30.
128. *Назайский Е.О.* Речевой опыт и музыкальное восприятие // Эстетические очерки. – М.: Музыка, 1967. - с. 245-283.
129. *Назайский Е.О.* О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 380с.
130. *Некрасова Е.В.* Пространственно-временная организация жизненного мира человека. Автореф. Дис...к. психол. наук, Барнаул, 2005. – 46с.

131. *Нельсон – Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2002. – 464с.
132. *Никифоров Г.С.* Самоконтроль человека. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 192с.
133. *Орел В.Е.* Исследование профессиональной деформации личности на уровне представлений и профессии // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. – Ярославль, 1995. – с. 68-82.
134. *Орел В.Е.* Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии: сб. научн. трудов / Под ред. *А.В. Карпова*. - Ярославль, Изд-во ЯрГУ, 1999. – с.76-97.
135. *Орел В.Е.* Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания. Автореф. Дис...д. психол. наук, сп. 19.00.03., Ярославль, 2005. – 50с.
136. *Осипова Л.В.* Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01. СПб., 2004. – 264с.
137. *Перлз Ф.* Опыты психологии самопознания. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 239с.
138. *Петровский В.А.* Принцип ведущей деятельности и проблема личностнообразующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. - М., 1983. – с.20-33.
139. *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176с.
140. *Петросьян С.Н.* Развитие восприятия музыкальных произведений с учётом стиля индивидуальности. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.07., Ставрополь, 2003. – 136с.



141. *Поваренков Ю.П.* Психология профессионального становления личности // Основы психологической концепции профессионализации. – Курск, 1991. – с. 70-89.
142. *Повсян Л.А.* Возможности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с социальными сиротами, имеющими нарушения в психическом развитии на донозологическом уровне. Дис...к психол. наук, сп. 19.00.04., Томск, 2004. – 175с.
143. *Постылякова Ю.В.* Психологическая оценка совладания со стрессом в профессиональных группах. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.03. М., 2004. – 184с.
144. *Привалова О.Д.* Психическая устойчивость как фактор успешности профессиональной деятельности менеджеров малого бизнеса. Автореф. Дис... канд. психол. наук, сп. 19.00.13., М., 2004. – 28с.
145. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 2001. – 312с.
146. *Прошанский Г.М.* Современные техники: обзор и перспектива дальнейших исследований // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – с.493-519.
147. *Пучкова Г.Л.* Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01., Хабаровск, 2003. – 163с.
148. Психологический словарь / Под ред. *В.П. Зинченко, Б.Г. Мецеракова*. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440с.
149. *Реан А.А., Коломинский Я.П.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416с.
150. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования. – М., 1988. – 496 с.
151. *Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М., изд-во Моск. ун-та, 1986. – с. 204-227.

152. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480с.
153. *Розин В.М.* Музыкальное произведение как социокультурный и психологический феномен. Опыт гуманитарной реконструкции становления классической музыки // Музыкальное произведение в системе художественной коммуникации / Под ред. *Л.П. Казанцева* - Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1989. – с.7-25.
154. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал, 2002. Т.23. №3. – с. 85-95.
155. *Роттенберг В.С., Аршанский В.В.* Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984.
156. *Роттенберг В.С., Михайлов А.Н.* Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях // Вопросы психологии, 1990. №5. – с. 23-29.
157. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946. – 704с.
158. *Рукавишников А.А.* Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов. Автореф. дис...к. психол. наук, Ярославль, 2001. – 16с.
159. *Русалов В.М.* Природные предпосылки и индивидуальные психофизиологические особенности личности // Психология личности в социалистическом обществе: личность и её жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – с. 18-33.
160. *Сартр Ж.-П.* Очерк теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. *В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – с.120-137.
161. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123с.

162. *Сельченко К.В.* Художество нашей жизни // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. *К.В. Сельченко*. – Мн.: Харвест, 1999. – с. 432-438.
163. *Семёнов В.В.* Социальная психология искусства: Актуальные проблемы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
164. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-Психол. центр, 1996. – 349с.
165. *Симонов П.В.* Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970. – 140с.
166. *Скучаревская М.М.* Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. №7. – с.3-9.
167. *Смирнова Н.Т.* Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчинённых. Автореф. дис... канд. психол. наук, сп. 19.00.05., М., 2003. – 25с.
168. Современная буржуазная философия. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1972. – 651с.
169. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная пресса, 2000. – 416с.
170. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. №4. – с. 91-105.
171. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 173с.
172. *Соколова Е.Т.* Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничных личностных расстройствах // Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / *Е.Т. Соколова, В.В. Николаева*. – М., 1995.

173. *Соколовская Л.Б.* Актуализация духовно-творческого потенциала личности как фактора психологического здоровья молодого человека. Дис...к. психол.наук, сп. 19.00.01., Красноярск, 2004. – 186с.
174. *Старчеус М.С.* К типологии музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – Киев: Изд-во Киевск. консерв., 1986. – с.29-44.
175. *Султанова З.В.* Психологическая характеристика некоторых основных проективных методик: Курс лекций / Под ред. *Ю.В. Красикова*, Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2002. – 90с.
176. *Сыроежжина Ю.И.* Эмоциональное воздействие музыки на личность (на примере учащихся ПТУ). Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.05., Л., 1986. – 16с.
177. *Тарасов Г.С.* Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. - Киев: Музична Украина, 1986.
178. *Тарасов Г.С.* К вопросу об интонационной природе музыкального слуха // Психологический журнал. 1996. Т.17. №5.
179. *Тихомирова Т.С.* Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности. Дис... к. психол. наук, сп. 13.00.01. М., 2004.
180. *Тюлюпергенева Р.Ж.* Влияние дефицитарных психических состояний на формирование профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01. М., 2004. – 186с.
181. *Умняшкина С.В.* «Эмоциональное выгорание» как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий). Дис... канд. психол. наук, сп. 19.00.04., Томск, 2001. – 162с.

182. *Финогенова О.Н.* Исследование открытой личностной позиции как фактора одарённости личности. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01. Красноярск, 2004. – 171с.
183. *Фонарёв А.Р.* Основные показатели деформации личности профессионала. – Магадан: Изд-во Северного междунар. ун-та, Вып.1., 2001. – 31с.
184. *Форманюк Т.В.* Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. №6. – с.57-64.
185. *Франк Л.К.* Проективные методы изучения личности // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – с.68-83.
186. *Фридман А.Ю.* Очерёдность жизненных целей личности и их субъективная мотивационная значимость. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.01. М., 2004. – 146с.
187. *Хайдеггер М.* Разговор на просёлочной дороге. – М., 1991.
188. *Хамитова Н.* Философия человека: от метафизики к метаантропологии. – Киев: Ника-центр; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 334с.
189. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения исследования и применение). – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608с.
190. *Челпанов В.Б.* Разработка психокоррекционных технологий и системы средств труда педагога-психолога. Дис...к. психол. наук, сп. 19.00.03., Курск, 2003. – 194с.
191. *Черников М.В.* Внеличные ипостаси психического: проблема идеального // Природа психического. – Пермь, 1994. – с. 51-53.
192. *Черникова О.А.* Соперничество, риск, самообладание в спорте. – М.: Физ-ра и спорт, 1980. – 140с.
193. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. – Пермь, 1971.
194. *Шеллинг Ф.В.* Философия искусства. М.: Мысль, 1966.

195. *Шемелюк И.М.* Психологические особенности самоактуализации у лиц больных неврастениями. Автореф. дис...к. психол. наук, сп. 19.00.04., Киев, 2001. – 18с.
196. *Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/д, 1998.
197. *Эйнштейн А.* Собрание научных трудов. Т.3., М.: Наука, 1966. – 632с.
198. *Эткинд А.М.* Тест Роршаха и структура психического образа // Вопросы психологии. 1981. №5. – с. 106-115.
199. *Шиманек Е.* Эстетика и всеобщая теория искусств / Пер. со словацк., М.: Прогресс, 1980.
200. *Эйбл-Эйбесфельдт И.* Биологические основы эстетики // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / Под ред. *И. Рейчлера, Б. Херцбергера, Д. Эпштейна.* - М.: Мир, 1995. – с. 29-73.
201. *Эпштейн Д.* Соотношения темпов в музыке: везде и всюду одни и те же? // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / Под ред. *И. Рейчлера, Б. Херцбергера, Д. Эпштейна.* - М.: Мир, 1995. – с. 97-125.
202. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1991.
203. *Antonovski A.* Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco, 1987.
204. *Achenbach T., Zigler E.* Social competence and self-imade disparity in psychiatric and nonpsychiatric patients. /Journal of Abnormal and Sociel Psychology №67. 1963. p. 197-205.
205. *Adorno T.W.* Philosophy of Modern Music. New Jersey: Free Press, 1973.
206. *Allesch Ch.G.* Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozess// Music-padagogische Forschung. 1982.№3., s.47-66.
207. *Allport G.W.* Patern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
208. *Behne K.-E.* The development of “Musikerleben” in adolescence: How and why young people listen to music // Perception and cognition of music / I.

- Deliege, J. Sloboda et al (Eds.) Hove (UK): Psychology Press; Erlbaum; Taylor & Francis. 1997. P.143-159.
209. *Breznitz Sh.* The noble challenge of stress // Stressin Israel / Sh. Breznitz. Van Nostrand Reinhold Co. N. Y., 1983. 167p.
  210. *Buunk B.P., Schaufeli W.B.* Burnout: A perspective from social comparison theory. Professional burnout: Resept developments the theory and research // Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek. - Washington DC: Taylor & Francis. 1993. P.53-69.
  211. *Bruner J.S.* Perceptual theory and the Rorschach test // J. of Pers., 1948, v.17.
  212. *Bruner J.S., Postman L.* An approach to social perception. In: W. Dennis (ed.) Current trends in social psychology. Pittsburgh, 1948.
  213. *Burisch M.* Burnout-Syndrom. Berlin, Heidelberg: Springer, 1989.
  214. *Carroll J.F.X., White W.L.* Theory building: Integrating individual and environmental factors within and ecological framework // Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives / Ed. W.S. Pain. Beverly Hills, London, New Dehli, 1982. p. 41-60.
  215. *Daniel J., Shado I.* Physhological burnout in professional with permanent communication // Studia-Physchologica, 1993. V. 35(4-5). P.412-414.
  216. *Deutsch M.* Toward an understanding of conflict // Conflict and human interacting / Ed. By Gross G.P., et al. 1979. P.26.
  217. *Dion S.L.* Le burnout chez les educatrices et garderie: proposition d'un modele theorique // Apprentissage et Socialisation. 1989. V. 12(4). P.205-215.
  218. *Dosamantes-Alperson E., Merril N.* Growth effects of experiential movement psychotherapy. Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1980.
  219. *Epstein J.S.* Youth Culture. Identity in a Postmodern World. Oxford (UK): Blackwell Publishers, 1998.
  220. *Frankl V.E.* The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy. Harmondsworth: Penguin, 1955.

221. *Frankl V.E.* The Unconscious God: Psychotherapy and Theology. New York: Simon & Schuster, 1975.
222. *Freudenberger H.G.* Staff burnout // J. of Social Issues. – 1974. – p. 159-165.
223. *Hallsten L.* Burnout: A study on adaptive – and developmental processes in a bureaucracy, Stockholm, 1985.
224. *Hatta T., Nakamura M.* Can antistress music tapes reduce mental stress? / Stress Medicine №7. 1991. p. 181-184.
225. *Hardeman M.* A dialogue with A. Maslow. J. of Humanistic Psychology, 1979. №19, p.23-28.
226. *Hegi F.* Improvisation und Musiktherapie. – Paderborn, 1986.
227. *Higgins E.T.* Self-discrepancy: A theory relating self and affect. / Psychological Review №94. 1987. p.319-340.
228. *Howe M.J.A.* Fragments of Genius: the strange feats of idiots savants. London: Routledge, 1991.
229. *Jimenez M.* Adorno et la Modernite. Paris: Seuil, 1986.
230. *Jones N.A., Field T.* Massage and music therapies attenuate frontal EEG asymmetry in depressed adolescents. /Adolescence №34. 1999. p.529-534.
231. *Jones J.W.* A measure of staff burnout among health professionals (Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal, September 1980).
232. *Kelly G.* A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.). Perspectives in personal construct theory. New York: Academic Press. 1970.
233. *Kessler W.B.* Preventing Burnout: talking the stress out of the job. Volunteer Administration J. 1991. №9. P.15-20.
234. *Kleiber D., Enzmann D.* Burnout: 15 years of research: An international bibliography. - Gottingen: Hogrefe, 1990.



235. *Klein M.* On the theory of anxiety and quit // *Envy and Gratitude and other works.* – London: Hogantti Press and Institute of Psychoanalysis, 1975. P.25-43.
236. *Kondo K.* Burnout syndrome // *Asian Medical J.* №34(11), 1991.
237. *Lee V.* Music and its lovers. – London, 1932. – 546p.
238. *Lehtonen A.* Stress reaction connected with characteristics of work in electronic industry // *Mental load and stress in activity-European approaches* / W. Bachman, I. Udris Berlin, 1982. 68 p.
239. *Leiter M.P.* Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress* 6, p.107-115.
240. *Locke S.E., Colligan D.* Tapping your inner resources: A new science links your mind to your health. / *Shape* (May 1988). p. 112-114.
241. *Mahoney J., Hartnett J.* Self-actualization and self-ileal discrepancy. / *Journal of Psychology.* №85. 1973. p. 37-42.
242. *Maslach C.* Burnout // *Public Welfare*, Spring. 1978. pp. 24-32.
243. *Maslach C.* Stress, burnout, and workaholism. In R.R. Kilburg, P.E. Nathan, & R.W. Thoreson (Eds.) *Professionals in distress.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 1986. p. 53-71.
244. *Maslach C.* Burnout: A multidimensional perspective // *Professional Burnout: Recept developments in the theory and research* / Ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach and T. Marek. Washington, D.C.: Taylor & Trancis, 1993. p.19-32.
245. *Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P.* *Maslach Burnout Inventory Manual* (Third ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
246. *Maslach C., Leiter M.P.* The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
247. *Maslow A.* A theory of metamonivation: The biological rooting of the value-life. *J. of Humanistic Psychology* 1967. №7. p. 93-127.

248. *Maslow A.* The farthe reaches of human nature. New York: Viking Press. 1971.
249. *Maslow A.* Mativation and personality (3 ed.). New York: Harper and Row, 1987.
250. *Mote-Haber H. de la.* Musikpsychologie. Koln. 1972.
251. *Misiak T.* Typologie odbiorow muzyki. Koncepcje psychologiczne, sociologiczne i esteticzne // Muzyra, 1987, №2, s.47-79.
252. *Pervin L.A.* The representative design in person-situation research. / In *Magnusson D., Endler N.S.* (Eds.). Personalily at the cross roads: Current Issues in Interactional Psychology. Hillsdale NJ: Erlbaum. 1977.
253. *Pines A.* Helpers' motivation and the burnout syndrome. In T.A. Wills (Ed.) Basic processes in helping relation-ships (pp. 453-457). New York: Academic Press, 1999.
254. *Pontvik A.* Grundgedanken zur psychischen Heilwirkung durch Musik. Zurich. 1958.
255. *Rapaport C., Gill M., Schafer J.* Diagnosnic psychological testing (Vol. 1). (Rev. ed.). Chicago: Year Book Publishers, 1968.
256. *Ravizza K.* Peak experiences in sport. J. of Humanistic Psychology, 1977. №19. p. 35-40.
257. *Redhead St.* Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Culture Studies. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
258. *Reineke H.P.* Das Fenscher und der vermeintliche Niedergang der Musikkultur // Neue Zeitschrift fur Musik. 1981. №1. S. 6-8.
259. *Revesz G.* Prufund der Musikalitat. – Zeits. f. Psychol., 1920.
260. *Richard L., Schwab R.L.* Burnout in Education // Consulting Psychologists Press, Inc., 1986.
261. *Rogers C.R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework./ In *S. Koch* (Ed.). Psychology: A study of a science. New York: McGraw-Hill. 1959.

262. *Rogers C.R.* Carl Rogers on Personal Power. London: Constable. 1977.
263. *Rogers C.R.* On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. 1961.
264. *Rubin J.B.* Psychotherapy and buddhism: Toward an integration. New York. Plenum Press. 1996.
265. *Sartre J.P.* Existentialism and human emotions. New York: Wisdom Library, 1957.
266. *Schaarschmidt U., Fischer A.W.* AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltensund Erlebensmuster. Handanweisung, Frankfurt: Swet & Zeitlinger, 1996.
267. *Shapiro D.H., Giber D.* Meditation and psychotherapeutic effects. / Archives of general psychiatry №35. 1978. p.294-302.
268. *Sheikh A.A.* Imagery: current theory, research and application. New York. Wiley. 1983.
269. *Sheikh A.A.* Imagination and healing. Farmingdale, N. Y.: Baywood publishing company. 1984.
270. *Shlien J.* Phenomenology and personality. In J. Wepman, R. Heine (Eds.). Concepts of personality (pp. 291-330). Chicago: Aldine, 1963.
271. *Schwab R.L., Jackson S.E., Schuler R.S.* Educator burnout: Sources and consequences // Educational Research Quarterly. 1986. V. 10(3). p. 14-30.
272. *Turner R.H., Vanderlippe R.H.* Self-ideal congruence as an index of adjustment. / J. of abnormal and social psychology. - 1958. №57. p. 202-206.
273. *Widdicombe S., Wooffitt R.* The Language of Youth Subcultures // Social Identity in Action. New York: Harvester Wheatsheaf, 1995.

### БЛАНК ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ.

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Место работы \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_ Семейное положение \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

#### Инструкция.

«Вам предлагается прослушать 20 фрагментов различной музыки; время звучания каждого фрагмента 2-3 минуты. Паузы между фрагментами 10-15 секунд. Оцените по 10 – бальной шкале, **насколько Вы чувствуете воздействие** того или иного музыкального фрагмента на Вас: (от 0 до +10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (+) – **позитивное**; (от 0 до –10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (-) – **негативное**. Опишите, что Вы чувствуете (Ваши телестные ощущения), представляете (образы и картины в воображении) и переживаете (эмоции и чувства), когда слушаете данный фрагмент. Описание производите во время звучания фрагмента. Свой анализ звучащего фрагмента фиксируйте на тестовом бланке. Спасибо».

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

**Оценка субъективного состояния.**

**В начале тестирования:** \_\_\_\_\_

**В конце тестирования:** \_\_\_\_\_

**Какие темы Вам запомнились и почему?** \_\_\_\_\_

# Бланк фиксации результатов МАСТ.

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Место работы \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_ Семейное положение \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

$$\text{КБ} = \text{ОА}(+) + \text{ФА}(+) = \quad \%$$

$$\text{КД} = \text{О} + \text{Ф} + \text{ОА}(-) + \text{ФА}(-) = \quad \%$$

## Оценка аффективности и качественный анализ общих категорий ВА

Таблица 1

тема	О (+,-)	ОА (+,-)	Ф (+,-)	ФА (+,-)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

## Таблица профилей по аффективной модальности и качественному анализу общих категорий ВА

Таблица 2

Категория анализа	Кол-во № с(+) аффект. Реакцией		Кол-во № с(-) аффект. Реакцией		Общее кол-во	%	
	1-6	7-10	1-6	7-10		+	-
О		0		0			
Ф		0		0			
ОА	0		0				
ФА	0		0				
Сумма							
%					100		

## Качественный анализ частных категорий ВА

Таблица 3

№ те- мы	Физиол По- требн	потребн безопас	Потреб н принад	Таблица 2									
				потребн самоув	Мета- потребн	Оценка модальности аффективных реакций							
						+	(-)	+	(-)	+	(-)	+	(-)
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

## Результаты качественного анализа частных категорий ВА

Таблица 4

Название потребности		сумма оценок	%
Физиологическая			
Безопасности			
Принадлежности			
Самоуважения			
Мета потребности	+		
	(-)		
ОБЩЕЕ			100

Заключение:-----

---



---



---



---



---



---



---



---

Психолог \_\_\_\_\_

### БЛАНК ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ. (пример №1)

**Марина, возраст: 38лет; замужем; образование высшее педагогическое; работает в должности соц. педагога в средней школе; тест проходит впервые.**

#### Инструкция.

«Вам предлагается прослушать 20 фрагментов различной музыки; время звучания каждого фрагмента 2-3 минуты. Паузы между фрагментами 10-15 секунд. Оцените по 10 – бальной шкале, **насколько Вы чувствуете воздействие** того или иного музыкального фрагмента на Вас: (от 0 до +10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (+) – **позитивное**; (от 0 до –10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (-) – **негативное**. Опишите, что Вы чувствуете (Ваши телестные ощущения), представляете (образы и картины в воображении) и переживаете (эмоции и чувства), когда слушаете данный фрагмент. Описание производите во время звучания фрагмента. Свой анализ звучащего фрагмента фиксируйте на тестовом бланке. Спасибо».

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
1	Медленный, красивый танец стройных девушек с распущенными волосами, они танцуют на зеленом лугу, раннее утро, роса на босых ногах. Отдых, наконец-то проснулась выспавшись!	+5
2	Что-то очень сильное и тяжелое медленно движется на меня и безжалостно хочет задавить! С ним бесполезно договариваться! Оно холодное! Оно не человеческое! Кругом пусто, я одна,...от этой музыки мне душно!	-8
3	Природа. Светит солнышко. Львы лежат в тени и отдыхают после сытного обеда. Все плавится от зноя.	+2
4	Ощущение медленного плавного вытягивания боли из головы, сердца... Можно слушать, но недолго. Как-же я устала!...	+3
5	Толпа народу на дискотеке, все пьяные и потные. Толкотня. Все думают, что получают удовольствие. Шумно.	-7
6	Очень красивая музыка! Просто невозможная! Хочется плакать! Хочется потянуться всем телом. Хочется уснуть и все забыть, а потом проснуться новым человеком.	+10
7	Танцуют красивые и свободные люди. Танец мужчин – воинов, у них в руках блестящие оружейные доспехи. Хочу двигаться вместе с ними! Вокруг движение и пульсация! С ними не страшно идти в бой!	+8
8	Эта музыка меня не задевает. Не знаю, что писать.	0
9	Танец усталых и измотанных рабов. Вокруг толстые, тупые и сытые рабовладельцы.	-2

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
10	Серое утро. В небе улетающие журавли. Произошло непоправимое горе. Мать потеряла сына. Нужно жить и преодолевать! Красивая музыка!	+8
11	Свежее утро летнего дня. По бульвару идет красивый молодой человек, он одет таинственно. На голове у него шляпа, в руке тросточка как у Шерлока Холмса, на ладонях перчатки. Походка легкая! Классный!	+8
12	Вокруг близкие люди, с ними хорошо. Не нужно никому ничего доказывать! В глазах человеческая любовь! Ну, когда-же люди станут такими? Почему это только ассоциации на музыку? Люди станьте близкими!...	+10
13	Заумная музыка. Слушаю нудный доклад на собрании. Бесконечная тоска зеленая. Нахожусь под впечатлением предыдущей музыки, но она уже позади...	-10
14	Нет ассоциаций, видимо я кончилась на теме №12, но музыка мне нравится. Просто без слов. Приятно слушать... Тело расслаблено.	+9
15	Качание на качелях. Туда-сюда, Туда-сюда... Тошнит. Устала. Выключите.	-5
16	Отъезжает поезд набирает ход все быстрее и быстрее. Напряжение увеличивается. Механическое движение.	-5
17	Подготовка злоумышленников к операции. Намечается ограбление крупного банка.	+1
18	Ничего не слышу и ничего не вижу.	0
19	Неприятная тяжесть. Засасывает трясина. Страшная мягкость. Чувствую давление чужой воли. Физически неприятно.	-10
20	Мрачная комната. Люди собрались у постели безнадежно больного человека. Мысли о неизбежной смерти. Всё когда-нибудь заканчивается.	-10

### Оценка субъективного состояния.

**В начале тестирования:** чувствовала себя хорошо (спокойно, обычно).

**В конце тестирования:** был прилив сил, но потом подавленность.

**Какие темы Вам запомнились и почему?** Очень понравились №6, 12 – мне хотелось плакать какими-то приятными слезами. Музыка №19, 20 – меня измотала, но все-равно спасибо!



### Бланк фиксации результатов МАСТ. (пример №1)

Марина, возраст 38 лет; замужем; высшее педагогическое образование; работает в должности соц. педагога в средней школе; тест проходит впервые.

КБ = ОА(+) + ФА(+) = 33,3 %

КД = О+Ф+ОА(-)+ФА(-) = 66,7%

#### Качественный анализ частных категорий ВА

#### Оценка аффективности и качественный анализ общих категорий ВА

Таблица 1

тема	О (+,-)	ОА (+,-)	Ф (+,-)	ФА (+,-)
1	+5		+5	
2				-8
3	+2			
4			+3	
5				-7
6				+10
7		+8		+8
8	0	0	0	0
9	-2			
10		+8		
11		+8		
12		+10		
13		-10		
14				+9
15			-5	
16	-5		-5	
17	+1			
18	0	0	0	0
19				-10
20		-10		

Таблица профилей по аффективной модальности и качественному анализу общих категорий ВА

Таблица 2

Категория анализа	Кол-во № с (+) аффект. Реакцией		Кол-во № с (-) аффект. Реакцией		Общ. кол-во	%	
	1-6	7-10	1-6	7-10		(+)	(-)
О	3	0	2	0	5	14,3	9,5
Ф	2	0	2	0	4	9,5	9,5
ОА	0	4	0	2	6	19	9,5
ФА	0	3	0	3	6	14,3	14,3
Сумма	5	7	4	5	21	57,1	42,8
%	23,8	33,3	19	23,8	100		

Таблица 3

№ те- мы	Физиол. По- требн	потребн безо- пасно- сти		потребн принад лежнос ти		потребн самоува жения		Мета- потребн		
Оценка модальности аффективных реакций										
+	(-)	+	(-)	+	(-)	+	(-)	+	(-)	
1	x									
2										x
3	x									
4	x									
5										x
6									X	
7									X	
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9		x		x						
10									x	
11									x	
12									x	
13										x
14									x	
15		x								
16		x								
17							x			
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19										x
20										x

#### Результаты качественного анализа частных категорий ВА

Таблица 4

Название потребности	сумма оценок	%
Физиологическая	6	31,6
Безопасности	1	5,3
Принадлежности	0	0
Самоуважения	1	5,3
Мета потребности	+	6
	(-)	5
ОБЩЕЕ	19	100

**Заключение:** анализ результатов испытуемой в контексте общих категорий и анализ распределения динамики аффективности в прослушиваемых темах указывает на то, что у испытуемой существует ярко выраженная субъективная тенденция в виде проявления специфических компенсаторных реакций (дефицитарного качества), которые следуют после моментов внутреннего (бытийного) восприятия музыки, например: за темами № 6, 7 – испытуемая демонстрирует полную закрытость к восприятию музыки в № 8; бытийное восприятие фрагментов № 10, 11, 12 – «немедленно компенсируется» № 13, 18, 19, 20; описание субъективной реакции в теме № 9 – является вербальным озвучиванием работы данного механизма, а именно: «...видимо я кончилась...». Прослеживается положительный отклик на процедуру слушания, что указывает на возможную перспективу в дальнейшей работе. Качественный анализ частных категорий создаёт предпосылки считать, что присутствует субъективный запрос самоактуализации на фоне депривации и фрустрации метапотребностей (№ 19, 20 – испытуемая уделяет большое внимание этим темам), возможно, это вызвано доминированием запроса на удовлетворение физиологической потребности («Наконец-то, проснулась, выпавшись; Я устала; Измотанные рабы и т. д.)

### БЛАНК ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ (пример №2).

Дмитрий, возраст 34 года; высшее психолого-педагогическое образование; женат; психолог сферы образования; тест проходит впервые.

#### Инструкция.

«Вам предлагается прослушать 20 фрагментов различной музыки; время звучания каждого фрагмента 2-3 минуты. Паузы между фрагментами 10-15 секунд. Оцените по 10 – бальной шкале, **насколько Вы чувствуете воздействие** того или иного музыкального фрагмента на Вас: (от 0 до +10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (+) – **позитивное**; (от 0 до –10 баллов) – если это воздействие характеризуется Вами как (-) – **негативное**. Опишите, что Вы чувствуете (Ваши телестные ощущения), представляете (образы и картины в воображении) и переживаете (эмоции и чувства), когда слушаете данный фрагмент. Описание производите во время звучания фрагмента. Свой анализ звучащего фрагмента фиксируйте на тестовом бланке. Спасибо».

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
1	Торжество, возможно свадебный марш. Чувство радости. Случилось то, что все очень ждали. Благодарение.	+5
2	Дождь. Сажу в машине один за рулем. Еду по мокрому шоссе, наблюдаю мелькание «дворников». Легкий дискомфорт. Ощущение, что что-то утеряно в жизни.	+7
3	Утро первого мая. Делаю зарядку на балконе. Внизу дружные ряды людей. Они шагают весело с шариками и транспорантами. Да, ну их!	-8
4	Океан. Большие киты величественно и грациозно проплывают мимо. Щемящее чувство тоски и одиночества.	+9
5	Казино. Рекламные огни. Обман и искусственность. Суета. Мне скучно.	-8
6	Неприятные ощущения. Как будто засасывает в воронку. Плыву вниз в водовороте.	-7
7	Ночное кафе. За стойкой бара сидит молодая, красивая женщина, брюнетка в красном платье со стаканом в руке. Приглушенный свет. Тихо. Нет посетителей. Она думает о чем-то своем. Музыкант играет.	+5
8	Неясные очертания каких-то фигурок. Они трансформируются и переходят одна в другую, как-бы перемешиваясь. Переливаются разными цветами.	+4
9	Весна. Душа расцветает и поет, наполненная новыми чувствами. Это великое счастье любить и быть любимым. Природа исполняет танец любви и счастья!	+10

№	Описание субъективных переживаний и образных ассоциаций	Оценка
10	Разбитые мечты. Реальность несколько жестче. В этом мире мы одиноки. Напряжение. Чувствую противостояние, оно усиливается.	+10
11	Деревня в джунглях. Жара в тропиках. В грязной реке спасаются от жары и гнуса как животные, так и люди. Ребятишки весело резвятся в реке вместе со слонами.	+10
12	Тихая возня мелких тварей вокруг чего-то огромного. Страшно. Ожидание беды.	-6
13	Гибнущий корабль. Капитан остался умирать вместе с ним. Великий корабль и великий человек – они красивы в своей смерти.	+8
14	Ритуальный танец индейцев у костра. Очевидно, - это танец охоты. Сильные, смуглые тела. Шаман в шкуре ягуара. Их ждет славная охота, но... кто-то может не вернуться.	+5
15	Куда-то очень тороплюсь. Мне нельзя опоздать. Она меня ждет! Я знаю это! Душа мечется и тревожится. Неужели не успею.	+9
16	Очень жарко. Лежу разморенный на пляже, но воды рядом нет. Ужас! Я на самом деле, нахожусь посреди раскаленной пустыни. Спасенья нет. Я медленно умираю...	-8
17	Рутинная, безысходность. Всё надоело! Когда же всё кончится! Нет больше сил, ничего не хочу! Я сам себе надоел! Бесполезно...	-9
18	Тише едешь – дальше будешь. Трудно так долго идти по болоту. Всё время вязнешь и застреваешь. А куда я иду, вообще? Опять и опять, снова и снова...	+6
19	Я лечу над миром вместе со старым дедом. Это мой проводник, он похож на Эйнштейна. Он раскрывает мне все секреты мироздания!!! Я вижу и понимаю все! Всё на самом деле так просто...	+10
20	Печаль... Я прощаюсь. Осталось совсем немного времени и мы больше никогда не увидимся... Время отсчитывает последние минуты... А помнишь? Я люблю тебя... Я всегда буду помнить о тебе.	+10

### Оценка субъективного состояния.

**В начале тестирования:** интерес, желание попробовать поучаствовать.

**В конце тестирования:** благодарность.

**Какие темы Вам запомнились и почему?** Понравилась №19. Я ощутил опору и увидел позитивную перспективу.

# Бланк фиксации результатов МАСТ (пример №2).

Дмитрий, возраст 34 года; женат; высшее психолого-педагогическое образование; психолог сферы образования; тест проходит впервые.

КБ = ОА(+) + ФА(+) = 50 %

КД = О+Ф+ОА(-)+ФА(-) = 50%

## Оценка аффективности и качественный анализ общих категорий ВА

Таблица 1

тема	О (+,-)	ОА (+,-)	Ф (+,-)	ФА (+,-)
1	+5			
2		+7		
3		-8		
4		+9		
5		-8		
6				-7
7	+5			
8	+4			
9		+10		+10
10				+10
11		+10		+10
12	-6			
13		+8		
14	+5			
15				+9
16		-8		
17				-9
18			+6	
19		+10		
20				+10

## Таблица профилей по аффективной модальности и качественному анализу общих категорий ВА

Таблица 2

Кат. анализа	Кол-во № с (+) аффект. Реакций		Кол-во № с(-) аффект. Реакций		Общее кол-во	%	
	1-6	7-10	1-6	7-10		+	-
О	4	0	1	0	5	18,2	4,5
Ф	1	0	0	0	1	4,5	0
ОА	0	6	0	3	9	27,3	13,6
ФА	0	5	0	2	7	22,7	9,1
Сум.	5	11	1	5	22	72,7	27,2
%	22,7	50	4,5	22,7	100		

## Качественный анализ частных категорий ВА

Таблица 3

№ темы	Физиол. Потребн	потребн безопас.	Потребн принад		потребн самоуваж		Мета-потребн	
			Оценка модальности аффективных реакций					
			+	(-)	+	(-)	+	(-)
1							x	
2								x
3								x
4							x	
5								x
6								x
7					x			
8		x						
9								x
10								x
11	x							
12				x				
13								x
14						x		
15							x	
16								x
17								x
18		x						
19								x
20								x

## Результаты качественного анализа частных категорий ВА

Таблица 4

Название потребности		сумма оценок	%
Физиологическая		1	5
Безопасности		3	15
Принадлежности		1	5
Самоуважения		2	10
Мета потребности	+	8	40
	(-)	5	25
ОБЩЕЕ		20	100

**Заключение:** большинство реакций испытуемого имеют высоко аффективную оценку и широкую модальность, - это создает впечатление наличия высокого субъективного напряжения; ассоциации, такие как: «Чувствую противостояние, оно усиливается; Душа мечется и тревожится и т. д.» при оценке (от +7 до +10), указывают на высокую толерантность к объективным раздражителям, гетеростатическую тенденцию личностного развития. Присутствует сильный субъективный запрос самоактуализации на фоне депривации и фрустрации метапотребностей (№ 3, 5, 6, 17). Эта проблема вызвана, возможно, фрустрацией потребности безопасности (№ 12), которая создает предпосылки для неуверенности, низкой самооценки, не смотря на то, что актуализирована потребность в самоуважении (№ 1, 14). Динамика распределения оценок аффективности по ходу слушания испытуемым разных музыкальных тем и его оценка субъективного состояния по окончании тестирования наводят на мысль, что ассоциации неопределенности (№ 8, 12 и др.) являются подготовкой к восприятию фрагмента № 19, который представился для Дмитрия ключевым (высоко позитивным) во всей процедуре слушания. Тема № 20, как раз, свидетельствует об «освобождении» от напряжения (+10)

